

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DELMA CAVALHEIRO DE ÁVILA ANDRADE

AS QUESTÕES AMBIENTAIS E A CULTURA POPULAR: COMPREENSÕES DOS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ARAUCÁRIA

MATINHOS

2020

DELMA CAVALHEIRO DE ÁVILA ANDRADE

AS QUESTÕES AMBIENTAIS E A CULTURA POPULAR: COMPREENSÕES DOS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ARAUCÁRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, do Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para qualificação à obtenção do título de Mestre no Ensino das Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

MATINHOS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

A553

Andrade, Delma Cavalheiro de Ávila

As questões ambientais e a cultura popular: compreensões dos estudantes da educação de jovens e adultos de Araucária / Delma Cavalheiro de Ávila Andrade ; orientador Maurício Cesar Vitória Fagundes. – 2020.

123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2020.

1. Educação ambiental. 2. Cultura popular. 3. Educação de jovens e adultos (EJA). I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 333.7071



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DELMA CAVALHEIRO DE AVILA ANDRADE** intitulada: **As questões ambientais e a cultura popular: compreensões dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de Araucária**, sob orientação do Prof. Dr. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 04 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

07/12/2020 11:30:27.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

07/12/2020 15:03:26.0

EDUARDO HARDER

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/12/2020 10:20:14.0

ELISIANI VITÓRIA TIEPOLO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento inicial é para o professor Maurício Cesar Vitória Fagundes que orientou a pesquisa e a escrita deste trabalho, com paciência e doçura, mas com firmeza e convicção.

Aos autores que, por meio de pesquisas anteriores, trouxeram contribuições valiosas e significativas para a temática aqui desenvolvida.

À professora Elisiani Vitória Tiepolo e ao professor Eduardo Harder pela leitura amorosa do texto e contribuições para a qualificação, resultando nesta dissertação.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, do Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná.

Aos companheiros da turma 2018, especialmente à colega Elisa Daniele de Andrade pela parceira nos estudos, deslocamentos, disponibilidade para cooperar em todas as minhas dificuldades e amizade infinita e à colega Carlise, parceira nos estudos, deslocamentos e sempre acolhedora na hospedagem.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, por acolher e autorizar a realização desta pesquisa.

À Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos de Araucária, Ana Cláudia Spuldaro pelo apoio junto às turmas da EJA participantes da pesquisa.

Às professoras Jocimara e Silvia Regina da Escola Municipal Ibraim, Cleusa Maria e Tania Maria da Escola Ayrton Senna e Maria Aparecida da Escola Silda Sally que gentilmente abriram as suas salas de aula e participaram do processo da pesquisa desde o seu início até a sua conclusão.

Agradeço aos estudantes da EJA que sem restrições compartilharam comigo seus conhecimentos, tornando possível a realização deste trabalho.

Agradeço carinhosamente ao meu companheiro Anderson Ferreira de Andrade e ao meu filho Luis Eduardo de Ávila Andrade que me deram apoio incondicional durante todo o percurso.

E à minha mãe Doraci que sempre manifestou cuidado amoroso para que a caminhada fosse menos árdua.

E por fim, gratidão infinita à Deus pela capacidade dada a mim de ter aprendido muito até aqui e pela consciência de que existe muito mais para ser aprendido.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema de investigação as questões ambientais reveladas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Rede Municipal de Ensino de Araucária. Como objetivo se propôs a analisar os conhecimentos revelados por meio da cultura popular para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular. Este objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos, quais sejam: apreender quais percepções e conhecimentos socioambientais fazem parte do acervo da Cultura Popular dos estudantes da EJA; compreender como se dá ou não, o diálogo da Cultura Popular dos estudantes da EJA com os conhecimentos escolares, na perspectiva de intervir e modificar as relações que estabelecem com a natureza; e, a partir do diálogo freireano com os sujeitos da pesquisa, sistematizar os pressupostos teórico-práticos de uma proposta de Educação Ambiental Popular, como elemento de intervenção na realidade estudada, com vistas à emancipação. O desenvolvimento da problematização teve como fundamento suleador a Educação Popular de Paulo Freire, a partir de dois elementos centrais: a participação e o diálogo. A metodologia utilizada foi o enfoque qualitativo (CRESWELL, 2014), desenvolvida por meio de uma pesquisa participante (BRANDÃO, FREIRE, FALS BORDA, 1988). Tomou como categorias preliminares de análise a participação e o diálogo, fundamentados em Paulo Freire (2003), Buffa, Arroyo e Nosella (2007) e, a Cultura Popular em Brandão e Fagundes (2016) e Fávero (1983). Para coleta dos dados foi utilizada a observação participante, assim como círculos de diálogo e , complementados por entrevistas semi-estruturadas, com registro das informações em notas de campo e protocolo observacional, conforme Creswell (2014). A pesquisa de campo foi realizada no período de agosto a novembro de 2019, em cinco turmas da EJA, de três escolas públicas do município de Araucária: Escola Municipal Ayrton Senna da Silva, Escola Municipal Ibraim Antônio Mansur e Escola Municipal Professora Silda Sally Wille Ehlke. O que se pode concluir com a investigação é que os estudantes possuem percepções e conhecimentos ambientais, no entanto o diálogo entre esses saberes com a escola quase não ocorre, indicando portanto a importância de se estabelecer a escuta como um lugar comum na relação entre estudantes e educadores. Como resultado geral da investigação, foram sistematizados elementos estruturantes para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular.

PALAVRAS-CHAVE: Participação. Diálogo. Cultura Popular. Educação Ambiental Popular. EJA.

ABSTRACT

This research had as its theme the environmental issues revealed by the students of Youth and Adult Education - EJA, of the Municipal Education Network of Araucária. The objective was to analyze the knowledge revealed through popular culture for the development of a proposal of Popular Environmental Education. This general objective unfolded into three specific objectives, which are: to apprehend which perceptions and socio-environmental knowledge are part of the collection of Popular Culture of EJA students; to understand how the dialogue of Popular Culture of EJA students with school knowledge is given or not, from the perspective of intervening and modifying the relationships they establish with nature; and, from the Freirean dialogue with the subjects of the research, to systematize the theoretical-practical assumptions of a proposal of Popular Environmental Education, as an element of intervention in the reality studied, with a view to emancipation. The development of the problematization had as base the Popular Education of Paulo Freire, from two central elements: the participation and the dialogue. The methodology used was the qualitative approach (CRESWELL, 2014), developed through a participant research (BRANDÃO, FREIRE, FALS BORDA, 1988). It took as preliminary categories of analysis participation and dialogue, based on Paulo Freire (2003), Buffa, Arroyo and Nosella (2007) and, Popular Culture in Brandão and Fagundes (2016) and Fávero (1983). For data collection, participant observation was used, as well as dialogue circles and, complemented by semi-structured interviews, with information recorded in field notes and observational protocol, according to Creswell (2014). The field research was conducted from August to November 2019 in five EJA classes of three public schools in the municipality of Araucaria: Ayrton Senna da Silva Municipal School, Ibraim Antônio Mansur Municipal School and Silda Sally Wille Ehlke Municipal School. What can be concluded from the research is that the students have environmental perceptions and knowledge, however the dialogue between this knowledge and the school hardly occurs, indicating therefore the importance of establishing listening as a common place in the relationship between students and educators. As a general result of the investigation, structural elements were systematized for the development of a proposal of Popular Environmental Education.

KEY WORDS: Participation. Dialogue. Popular Culture. Popular Environmental Education. EJA.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1 – LOCAL DE NASCIMENTO DOS ESTUDANTES.....	51
GRÁFICO 2 – PRIMEIRO TERRITÓRIO DE VIVÊNCIA.....	54
GRÁFICO 3 – TEMPO DE RESIDÊNCIA EM ARAUCÁRIA.....	57
TABELA 1 – DADOS DAS TURMAS DA EJA/ARAUCÁRIA/2019.....	39
TABELA 2 – ESCOLAS/ESTUDANTES EJA PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
TABELA 3 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	60

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE.....	19
QUADRO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA/2019.....	41
QUADRO 3 – O TERRITÓRIO DE VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EJA.....	55
QUADRO 4 – DESCRIÇÃO DOS BAIRROS ONDE VIVEM OS ESTUDANTES DA EJA.....	58
QUADRO 5 – QUESTÃO 1 – QUAL O SIGNIFICADO DA PALAVRA MEIO AMBIENTE.....	60
QUADRO 6 – QUESTÃO 2 – ACREDITA QUE FAZ PARTE DO MEIO AMBIENTE?	62
QUADRO 7 – QUESTÃO 3 – CONSIDERANDO O LUGAR ONDE VIVE, EXISTE ALGUM PROBLEMA AMBIENTAL?.....	62
QUADRO 8 – QUESTÃO 4 – O QUE CONSIDERA IMPORTANTE PARA SUA QUALIDADE DE VIDA?.....	63
QUADRO 9 – SÍNTESE RESULTANTE DO CÍRCULO DE DIÁLOGO.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEA/PR – Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Paraná
CONDEMA – Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CME- Conselho Municipal de Educação
DME – Diretrizes Municipais de Ensino
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ICAE – Conselho Internacional de Educação de Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
ONU – Organização das Nações Unidas
PME – Plano Municipal de Educação
PCCV – Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos
PPP – Projeto Político Pedagógico
QPM – Quadro Próprio do Magistério
SEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos
SCIELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online
SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar
SMED – Secretaria Municipal de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	17
2.1 O ESTADO DA ARTE.....	17
2.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A LEGISLAÇÃO.....	20
2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB O FOCO DO DIÁLOGO DA PARTICIPAÇÃO E DA CULTURA POPULAR.....	24
2.4 O LÓCUS DA PESQUISA – A EJA EM ARAUCÁRIA.....	35
3 METODOLOGIA.....	46
4 CONHECIMENTOS DA CULTURA POPULAR REVELADOS PELOS ESTUDANTES DA EJA.....	51
4.1 CONCEITOS E PERCEPÇÕES SOCIOAMBIENTAIS.....	51
4.2 O REGISTRO DAS DESCOBERTAS.....	64
4.3 O CÍRCULO DE DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS DA EJA.....	67
5 ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR.....	71
5.1 COMO SE DÁ O DIÁLOGO OU O PORQUÊ ESTE NÃO SE EFETIVA, DA CULTURA POPULAR DOS ESTUDANTES DA EJA COM OS CONHECIMENTOS ESCOLARES.....	69
5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PRÁTICOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR, COMO ELEMENTO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE ESTUDADA.....	71
5.2.1 Consciência Ambiental.....	75
5.2.2 Algumas dimensões para organizar o trabalho pedagógico.....	76
5.2.3 Temas geradores.....	77
5.2.4 Formação Continuada.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	88
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PESQUISA.....	89
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	90
APÊNDICE D – MODELO DE FORMULÁRIO.....	91
APÊNDICE E – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES.....	92
ANEXO 1 – MINUTA DE LEI PARA INSTITUIR A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA.....	95

ANEXO 2 – RESOLUÇÃO 002/2007 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CME.....	102
ANEXO 3 – ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DAS AATIVIDADES PEDAGÓGICAS REMOTAS 2020.....	107
ANEXO 4 – ELEMENTOS ESTRUTURANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR.....	110

APRESENTAÇÃO

Para a apresentação deste trabalho, principio contextualizando a trajetória que me constituiu e me coloca na condição de pesquisadora neste Programa de Pós-Graduação, diante do desafio da questão ambiental e o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos, no Município de Araucária.

Residente da cidade de Araucária desde os dois anos de idade (1976), pude observar as transformações ocorridas nesse território de vivência, no qual minha família, natural do interior do Mato Grosso do Sul, migrando para o estado do Paraná em busca de trabalho nas décadas de 60 e 70, escolheu para se estabelecer e produzir sua existência.

A cidade de Araucária nos acolheu, naquele momento, devido à implantação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas, no ano de 1976, e a consequente expansão do polo industrial. Acompanhei, então, desde criança, as modificações que a cidade sofreu a partir dessa nova realidade industrial. Alterações no modo de vida e trabalho, na cultura, na urbanização e, também, na degradação ambiental que a cidade passou a sofrer.

A temática ambiental, ainda que de forma secundária, sempre esteve presente nas discussões escolares e, durante a década de 1980, cursando o ensino fundamental (na época denominado primeiro grau), em uma das principais escolas públicas da cidade existia, de certa forma, um ideário de culpabilização pela degradação ambiental sobre aqueles que haviam migrado para a cidade em busca de melhores condições de vida. O assunto era superficial e ingenuamente abordado, porém era imputado aos trabalhadores, que em sua maioria eram migrantes, uma certa reponsabilização pelos problemas surgidos na cidade, advindos da rápida e de certa forma desordenada industrialização, não se questionando, por exemplo, os espaços, as formas e contrapartidas da ocupação industrial.

No final da década de 1980, quando cursava o Magistério, ensino médio, a poluição do ar e dos rios, o efeito estufa, o acúmulo de lixo, entre outros, eram assuntos debatidos de forma mais aprofundada nas aulas de Didática de Ciências. Vivíamos um momento de abertura democrática no país e os conhecimentos disponibilizados pelos professores, a nós estudantes, eram muito diferentes daqueles textos dos livros didáticos, um pouco antes utilizados, possibilitando a percepção do que estava ocorrendo no mundo. No entanto, contraditoriamente, pouca relação se estabelecia com a situação ambiental da cidade de Araucária.

Ingressei na Rede Municipal de Ensino de Araucária, por meio de concurso público, no ano de 1993, atuando, desde então, na docência da primeira etapa do Ensino Fundamental. Nessa época, também cursava Pedagogia, e as temáticas que envolviam as questões ambientais eram alinhadas às didáticas e metodologias para o Ensino de Ciências. A centralidade da discussão passou, então, das questões em si sobre o ambiente para o como ensinar. Nesse processo de formação e, concomitantemente atuando na docência, foram realizados inúmeros projetos pedagógicos relacionados aos conceitos de poluição, preservação do ambiente, efeito estufa e reciclagem do lixo. A proposta desses projetos fundamentava-se na realização de atividades pedagógicas com abordagem prática, porém sem muita reflexão, o assunto era tratado como se não dissesse respeito ao homem/mulher real que estava ali, ao território de vida das pessoas e na época eu já questionava essa separação entre o conhecimento e o sujeito que conhece.

Em 2002, assumi um segundo padrão na Rede Municipal de Ensino de Araucária, atuando, desde então, também como pedagoga da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos. A temática ambiente, por ser algo muito concreto em uma cidade que tem uma refinaria da Petrobras, entre outras indústrias poluidoras, sempre se fez presente nas discussões do espaço escolar. Com a Educação de Jovens e Adultos foi possível aproximar a temática ambiente aos estudos que realizávamos em Paulo Freire. Tais estudos fundamentaram toda a minha trajetória na educação, trazendo para minha prática docente a necessária relação entre o conhecimento e a realidade concreta dos sujeitos.

Dessa experiência docente, a inquietação e as interrogações quanto às questões ambientais e como elas estão (ou não) inseridas na vida cotidiana dos sujeitos, que compreensões e que saberes constroem a partir do seu território de vivência e dos modos de atuar nesse território, me impulsionaram a aprofundar essas questões e nessa direção busquei adentrar neste mestrado, por entender que nele encontrarei aportes para aprofundar a pesquisa e a produção de conhecimentos para melhor desenvolver a docência.

1. INTRODUÇÃO

O percurso pessoal e profissional percorrido até o ano de 2018 carregou consigo um acúmulo de interrogações e de busca de possíveis respostas, que entrelaçassem dois elementos fundamentais: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental Popular. O movimento dessa construção histórica e acúmulo passa a constituir o arcabouço desta proposta de pesquisa.

Nesse caminho, a investigação aqui descrita teve por objetivo analisar os conhecimentos revelados por meio da cultura popular para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular. Este objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos, quais sejam: apreender quais percepções e conhecimentos socioambientais fazem parte do acervo da Cultura Popular dos estudantes da EJA; compreender como se dá o diálogo ou o porquê este não se efetiva, da Cultura Popular dos estudantes da EJA com os conhecimentos escolares, na perspectiva de intervir e modificar as relações que estabelecem com a natureza; e, a partir do diálogo freireano com os sujeitos da pesquisa, sistematizar os pressupostos teórico-práticos de uma proposta de Educação Ambiental Popular, como elemento de intervenção na realidade estudada, com vista à emancipação. Foram utilizados como principais aportes teóricos os autores: Carlos Rodrigues Brandão (1988), Paulo Freire (2003), Moacir Gadotti (2001), Marcos Reigota (1991) Carlos Frederico B. Loureiro (2015), Miguel Arroyo (2017) entre outros, não de menor importância. A partir desses autores, coloca em destaque a importância do diálogo e da participação em processos educativos que sejam de fato democráticos e populares, questionando a histórica lógica de relações verticalizadas e unilaterais ainda presentes na escola.

A primeira etapa da investigação foi realizada no período de agosto de 2019 a novembro de 2019, e teve como sujeitos participantes estudantes de cinco turmas de Educação de Jovens e Adultos, matriculados na Rede Pública de Ensino do município de Araucária. A segunda e última etapa da investigação foi realizada num círculo de diálogo com as professoras dessas turmas no período de julho a agosto de 2020. Os capítulos foram organizados de forma a apresentar ao leitor a evolução da pesquisa em cada uma de suas etapas. Na revisão de literatura encontram-se os registros de três bancos de dados que estabelecem a presença da temática em pesquisas nacionais. Nesse processo de revisão, optou-se por incluir os marcos legais da Educação Ambiental no Brasil e, na sequência, uma delimitação mais específica sobre a Educação Ambiental Popular, a partir do diálogo, participação e cultura popular. Os

objetivos são descritos de forma sucinta e logo a seguir se faz uma descrição mais detalhada sobre a metodologia, o *lócus* da pesquisa e o perfil dos participantes. Por último, apresenta-se uma análise das falas dos sujeitos e de suas compreensões, e as conclusões possíveis considerando todo o processo. O produto resultante da investigação realizada encontra-se no anexo 4, com o título “Elementos Estruturantes para o Desenvolvimento de uma Proposta de Educação Ambiental Popular”.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Quando olhadas separadamente, tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a Educação Ambiental são temas recorrentes em pesquisas acadêmicas. A proposta dessa revisão, no entanto, é mapear, inicialmente, as produções dos bancos de dados entrelaçando essas duas expressões e acrescentando o termo “popular” à Educação Ambiental, constituindo, assim, o estado da arte. Na sequência, sob o olhar da legislação, pode-se encontrar a evolução da temática ambiental na educação brasileira.

2.1 O ESTADO DA ARTE

Conforme Ferreira (2002), o estado da arte desafia os pesquisadores a mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento que se pretende investigar e, assim, conhecer o que já foi construído e produzido para depois dedicar-se ao que ainda não foi feito.

Tendo essa ideia como pressuposto, foi realizada uma revisão sistemática do que já foi produzido sobre a temática da pesquisa nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), sendo estabelecidos os últimos cinco anos (de 2015 ao ano de 2019) para a pesquisa. Na realização da busca, primeiramente foi utilizado um primeiro grupo de palavras: Cultura Popular, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos. Como critério de inclusão/exclusão, foi realizada uma segunda pesquisa, utilizando um segundo grupo: Educação Ambiental Popular. Os estudos mais relevantes foram selecionados e analisados por meio dos seus resumos.

Na BDTD, utilizando o primeiro grupo de palavras, foram encontrados 03 (três) registros dos quais apenas um está relacionado à temática desta pesquisa, com o título “Educação ambiental na alfabetização de trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos: por um resgate de elos submersos”, da tese de doutorado de autoria de Dinorá de Castro Gomes, da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. O trabalho apresenta como objetivo analisar a contribuição da Educação Ambiental para alfabetização e formação humana junto a uma turma de trabalhadores em uma cooperativa de catadores de resíduos sólidos na

cidade de Goiânia. Buscou uma aproximação entre a Educação Popular e a Educação Ambiental.

Em uma nova pesquisa, utilizando o segundo grupo, foram encontrados quatro resultados, 03 (três) dissertações e 01 (uma) tese sendo dois relevantes para a temática desta pesquisa. O primeiro, com o título “A extensão popular em educação ambiental e seus processos educativos”, de autoria de Tiago Zanqueta de Souza, apresentou uma relação entre a educação ambiental crítica, a extensão popular e a educação popular, com fundamentos estabelecidos no protagonismo dos sujeitos, na conquista de sua autonomia, liberdade e emancipação, além de reconhecer como histórico o processo de dominação, opressão e colonização dos saberes, que se deflagra em injustiça social/ambiental.

O segundo registro, com o título “O desenvolvimento da educação ambiental popular: reflexões sobre a ecoformação de professores”, de Bruno Montezano Ramos, propôs possíveis caminhos para ressignificar a Educação Ambiental e os processos de Formação de Professores, a partir de questões socioambientais tomando como referencial uma análise crítica da Educação Ambiental Popular e da Ecologia Urbana.

Na plataforma Scielo não houve nenhum resultado na busca utilizando o primeiro grupo de palavras. Como critério para inclusão/exclusão, foi retirada a expressão “educação de jovens e adultos”, havendo, então, um único resultado com o título “Educação ambiental e cultura: articulando mídia e conhecimento popular sobre plantas”, dos autores Lúcia de Fátima Estevinho Guido; Inez Reptton Dias; Gustavo Lopes Ferreira; Aline Bertoldo Miranda. O artigo apresenta uma pesquisa sobre as múltiplas possibilidades “do fazer” educação ambiental, tendo como ponto de partida um estudo em etnobotânica, que buscou conhecer e valorizar o conhecimento popular sobre plantas em distritos rurais da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais.

Em uma nova busca, excluiu-se a expressão “Cultura Popular” e o resultado ampliou-se para 06 (seis) registros, sendo dois deles mais relevantes considerando a temática da pesquisa. O primeiro com o título “Educação não-escolar de adultos e educação ambiental: um balanço da produção de conhecimentos”, de Nilton Bueno Fischer da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, teve como objetivo analisar a produção de conhecimento presente na relação entre os campos da Educação de Adultos e Educação Ambiental em projetos e práticas não-escolares. A análise indicou a necessidade da escuta dos sinais da natureza pela voz das pessoas das classes populares, em suas interações nas diferentes práticas sociais.

O segundo artigo, “A percepção ambiental entre os habitantes da região noroeste do estado do Rio de Janeiro”, de Livia Melo Villar *et al.*, apresenta um estudo para avaliar a percepção ambiental de indivíduos residentes do município de Itaperuna, localizado na região Noroeste do Rio de Janeiro, sendo observada maior percepção ambiental em indivíduos mais velhos em relação a crianças e jovens. Ao utilizar o segundo grupo de palavras, são registrados 08 (oito) resultados, dois quais apenas um tem aproximação com a temática dessa pesquisa e já citado acima com o título “Educação ambiental e cultura: articulando mídia e conhecimento popular sobre plantas”.

No banco de dados da Capes, foram encontrados 09 (nove) resultados para o primeiro grupo de palavras. No entanto, essas publicações, em sua maioria, estão centradas em pesquisas sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos nas mais diferentes temáticas, não tratando especificamente da Cultura Popular e/ou da Educação ambiental.

Ao inserir o segundo grupo de palavras “Educação Ambiental Popular”, foram encontrados 04 (quatro) artigos. Abaixo, apresento no QUADRO 1 uma síntese dos achados do estado da arte.

QUADRO 1 – SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE

FONTE	Cultura Popular, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos	Educação Ambiental Popular	Relevância para a pesquisa
BDTD	03	04	01
SCIELO	07	08	03
CAPE	09	04	01
TOTAL	19	16	05

FONTE: A autora (2019).

De todos estes, um pode ser considerado relevante para minha pesquisa: “A educação ambiental popular: contribuições em práticas sociais”, do autor Tiago Zanquêta de Souza, da Universidade de Uberaba, já citado na plataforma da BDTD. O artigo discutiu a Educação Ambiental Popular tomando como pressuposto a perspectiva histórico crítica da educação. Objetivou a reflexão sobre a emancipação dos sujeitos a partir da transformação social. Discutiu o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular, fundamentada no diálogo e na participação popular, tendo

em vista a emancipação dos sujeitos a partir de práticas sociais que tivessem como objetivo a libertação de homens e mulheres e assim aproximou-se muito do objetivo da presente pesquisa. Defende ainda a perspectiva de que a Educação Ambiental Popular pode orientar a crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável que separou as questões ambientais das sociais, reflexão que também é retomada aqui. Uma outra contribuição importante do artigo para a presente pesquisa é que a Educação Ambiental Popular precisa levar em conta os interesses das classes populares historicamente excluídas e configurar-se um processo educativo compromissado não só com a formação do cidadão mas com sua libertação. E, finalmente, o artigo assim como essa pesquisa, indica a necessidade de se questionar, por meio da Educação Popular, a histórica dicotomia homem-natureza que fundamenta o modelo de desenvolvimento que explora o ambiente até a sua devastação.

2.2. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A LEGISLAÇÃO

Com o objetivo de compreender um pouco mais sobre como se estrutura a Educação Ambiental no país, optou-se por ampliar este processo de revisão da literatura com uma revisão na legislação sobre a Educação Ambiental.

Ainda que a preservação do meio ambiente seja pauta de uma agenda internacional, a discussão pode ser considerada recente. Em 1972, o Brasil participou da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, idealizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada em Estocolmo, na Suécia, para discutir os problemas ambientais no mundo e alertar aos países sobre as consequências da degradação do meio ambiente para o planeta. Participaram da Conferência 113 nações, 250 organizações não governamentais e de organismos da ONU resultando na Declaração sobre o Meio Ambiente Humano. Tratava-se de uma carta de princípios de comportamento e responsabilidades que deveriam balizar as decisões sobre as políticas ambientais. Uma das resoluções foi a elaboração de um plano de ação, o qual convocava os países, organismos das Nações Unidas e organizações internacionais a cooperarem na busca de soluções para os problemas ambientais. Um dos desafios da Conferência era redefinir o próprio conceito de desenvolvimento. Tarefa que foi finalizada em 1987 com a apresentação de um relatório chamado Nosso futuro comum.

Nesse documento consolidava-se um novo conceito: desenvolvimento sustentável, aquele capaz de atender às necessidades das atuais gerações sem comprometer os direitos das futuras gerações. Era um documento que já apontava para a grande questão da Humanidade hoje – reconhecer que o planeta é finito, não tem recursos infindáveis; por isso, a Humanidade precisa adotar formatos de viver – padrões de produção e consumo sustentáveis, que não consumam mais recursos do que a biosfera terrestre é capaz de repor; não comprometam o meio ambiente, os muitos biomas do planeta, os seres que neles vivem, as cadeias alimentares e reprodutivas; não degradem os seres humanos; além disso, os padrões de viver não poderiam sacrificar recursos e comprometer os direitos das futuras gerações (BRASIL, 2003, p.4).

A proposta, a partir de então, era incentivar os países participantes a discutir e a fomentar a criação de órgãos ambientais e leis para normatizar sobre a intervenção do homem na natureza. No entanto, desde a Conferência até a criação e implementação de políticas públicas no Brasil, tanto de conscientização quanto de preservação, o caminho tem sido bastante árduo.

Alguns marcos legais foram importantes nesse processo:

- **Lei nº 6.938, de 31/08/81** - institui a Política Nacional de Meio Ambiente¹ no artigo 2º, inciso X, afirma a necessidade de promover a “*Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente*”.
- **Constituição Federal, 1988**² – reconhece no art. 225, §1º, inciso VI, o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribui ao Estado o dever de “*promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*”.
- **Lei nº 9.394, de 20/12/96**, Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ (LDB) – o artigo 32, inciso II, indica que no Ensino Fundamental, deve-se trabalhar a “*compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade*”; e no artigo 36, § 1º, os currículos do ensino fundamental e médio “*devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil*”.

1 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm

2 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

3 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

A chegada da temática às salas de aula se dá então, de forma mais efetiva, com a LDB em 1996 e, na sequência, em 1999, com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, **Lei nº 9795/1999**, regulamentada posteriormente pelo **Decreto nº 4.281/2002**. Esses instrumentos legais, determinaram princípios, objetivos e diretrizes da educação ambiental, em consonância com documentos pactuados pela sociedade civil, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta da Terra (1992).

Mais recentemente a publicação da **Resolução Nº 2, de 15 de Junho de 2012**, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental conceituando a educação ambiental como “os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

No Estado do Paraná, a Política de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental são bem recentes, criados pela **Lei Nº 17.505 de 11 de Janeiro de 2013**⁴ e regulamentadas pelo **Decreto Nº 9.958 de 23 de Janeiro De 2014**, criando também, o órgão gestor e a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental – CIEA/PR. Propõe o desenvolvimento da educação ambiental em ambiente formal (nas instituições de ensino públicas e privadas) e em ambientes não formais, por meio de ações e práticas fora do sistema formal de ensino.

No município de Araucária a promulgação da **Lei Nº 2.277/2010**, regulamentada pelo **Decreto Nº 30.759/2017**, ao instituir a Política Municipal de Meio Ambiente, trouxe como um de seus princípios e instrumentos a Educação Ambiental, porém não especificava como ela se daria efetivamente, indicando a necessidade de definição em lei complementar. Com esse objetivo o Conselho Municipal do Meio Ambiente de Araucária (CONDEMA), por meio da Câmara Técnica de Educação Ambiental, disponibilizou à população da cidade uma Consulta Pública sobre a Minuta da Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária/PR, a ser realizada no período de 23/09/2020 a 23/10/2020, para considerações e posterior validação na Conferência Municipal de Meio Ambiente que tem previsão de realização em novembro/2020.

A referida minuta (ANEXO 01) institui a política de Educação Ambiental no município de Araucária fundamenta-se nas legislações indicadas anteriormente aqui, tendo como um de seus objetivos principais a presença da Educação Ambiental de

4 Disponível em: http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/SITE_SEMA/EDUCACAOAMBIENTAL/POLITICAESTADUALEA/Lei17505.docx. Acessado em 20 out. 2020.

forma interativa, articulada e transversal em todos os níveis e modalidades do processo educativo de caráter formal e não-formal.

Todo esse avanço na instituição dos marcos legais, sem dúvida colocou o Brasil e também Araucária em movimento para, a partir dos acordos pactuados internacionalmente, de forma mais objetiva e sistemática, atuar nas questões ambientais. A legislação também trouxe a discussão ambiental para a sala de aula como um tema obrigatório dos currículos, indicando que as questões ambientais devem passar, necessariamente, pelos processos formativos desde a educação infantil. Entretanto, apesar da terminologia “Educação Ambiental” ser fortemente difundida atualmente, os desafios de sua implementação ainda são persistentes.

Considerando que na educação básica, o assunto, na maioria dos casos, fica sob a responsabilidade dos docentes de Ciências (que atuam na segunda etapa do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano e ensino médio) ou, quando extrapola a disciplina, limita-se ao desenvolvimento de projetos temporários realizados ao longo do ano letivo. No entanto, a concepção presente nos documentos legais não aponta para uma Educação Ambiental a ser desenvolvida de forma pontual em algumas disciplinas específicas, mas pressupõe de forma insistente a transversalidade desse conhecimento de forma a perpassar várias áreas do conhecimento, em todos os níveis e modalidades de ensino objetivando a compreensão da interdependência entre ambiente e sociedade.

A instituição da Política de Educação Ambiental no município de Araucária (não finalizada até o término desta pesquisa), sintetiza todos os objetivos e princípios da Educação Ambiental nacional e pode contribuir para docentes e estudantes avançarem para análises mais amplas, a partir de uma visão de totalidade da sociedade, na qual os interesses econômicos, que se sobrepõem e secundarizam as questões ambientais, sejam amplamente discutidos, não restringindo o trabalho pedagógico somente à questões mais imediatas como lixo, reutilização, reciclagem, entre outros.

Em uma análise por amostragem, realizada nas Propostas Pedagógicas de 10 (dez) escolas públicas de ensino fundamental de Araucária, em apenas uma delas consta um capítulo específico onde estão descritas diretrizes para a Educação Ambiental. Em quatro propostas aparece o termo citado uma única vez, em outra o termo é citado duas vezes e nas últimas quatro, não é citado uma única vez.

O dado apresentado não representa a ausência de práticas de Educação Ambiental nas escolas, mas é um indicativo da posição que ela ocupa no fazer pedagógico cotidiano, visto que as temáticas mais significativas das unidades

educacionais são descritas e detalhadas nas suas Propostas Pedagógicas. Tais temáticas são conceituadas em capítulos específicos, como por exemplo: Diversidade de Gênero, Direitos humanos, Educação Inclusiva, Educação para as relações étnico raciais, Rede de proteção, Gestão Escolar, Avaliação Escolar entre outras. Observa-se nessa amostragem que a Educação Ambiental de certa forma está reduzida ou limitada aos conteúdos escolares detalhados em duas disciplinas específicas, geografia e ciências. A proposta da transversalidade apresentada tanto na legislação educacional brasileira, quanto nas legislações local em construção, ainda requer ser compreendida e estabelecida nos ambientes de educação formal. A minuta de lei em discussão no município de Araucária, tem um capítulo específico que trata da Educação Ambiental nos espaços formais de educação prevendo o seu desenvolvimento em todas as instituições educativas do Município, sejam públicas ou privadas, nos diferentes níveis e modalidades do ensino.

2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB O FOCO DA PARTICIPAÇÃO, DO DIÁLOGO E DA CULTURA POPULAR

A partir dos movimentos de redemocratização do país ocorridos durante a década de 1980, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, inciso VI, traz como um dos princípios para a educação a “gestão democrática do ensino público”, a educação pública foi constituindo-se como um espaço democrático. Para essa construção democrática, além de inserir nos projetos políticos pedagógicos essa intencionalidade, tem buscado efetivá-la com uma progressiva ampliação da participação dos profissionais, estudantes, pais, mães e outros sujeitos da comunidade escolar, nos processos decisórios estabelecidos dentro das unidades educacionais.

Se outrora as relações verticalizadas determinavam a centralidade do fazer pedagógico, a presença da ideia do exercício democrático no espaço escolar propôs a reflexão sobre a dimensão horizontal para as relações entre as pessoas.

Nessa nova perspectiva, os diferentes sujeitos vinculados a uma determinada comunidade escolar teriam vez e voz na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que nesse processo iria consolidando a coletividade daquele espaço escolar e dessa forma, promovendo uma revisão da histórica negação da democracia que

Paulo Freire já havia denunciado uma década antes ao questionar que “falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa” (FREIRE, 2003, p.47).

O movimento iniciado na década de 1980 ganhou força a partir dos anos de 2003 quando no Brasil tem início um governo que propôs a institucionalização e o fortalecimento de Conselhos com representação da sociedade civil em diferentes áreas da política pública, incluindo-se a educação.

Em Araucária, já em 2004, foi criada a **Lei nº 1527/2004** que institui o Conselho Municipal de Educação de Araucária sendo ele formado por segmentos de profissionais da educação, pais e estudantes e definido com caráter normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador, mobilizador, propositivo e de controle social sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do município. Da mesma forma, foram criados e fortalecidos os Conselhos Escolares em todas as unidades educacionais com o objetivo de consolidar a gestão democrática na educação, com o suporte de outros instrumentos de gestão, como por exemplo a eleição direta de gestores escolares e o estabelecimento da representatividade estudantil. Observa-se, no entanto, que na mesma medida em que no governo brasileiro dos últimos anos se estabeleceu um período de retrocesso nos princípios e exercício democrático, na educação há um enfraquecimento das instâncias de gestão democrática ora estabelecidas. Tempo oportuno, portanto, de se retomar alguns elementos fundamentais da democracia e reestabelecer a discussão.

Nesse contexto, o trabalho aqui descrito desenvolveu-se a partir dessa necessidade de retomada democrática, fundamentando-se na ideia de que um processo educativo que se pretende e se denomina democrático pressupõe, pelo menos, dois conceitos fundamentais: **a participação e o diálogo**. O primeiro apresenta o desafio de desmistificar a ideia de que o povo é imaturo e despreparado para exercer a participação e, o segundo, de estabelecer um movimento autêntico necessário para reconhecer-se a si mesmo e ao outro na decisão e no compromisso coletivo de transformação de uma dada realidade.

Historicamente, a participação social foi vinculada a um conceito de cidadania que, obrigatoriamente, precisaria ser ensinado, “sob o controle de um estado educativo, cuja função será preparar lentamente cada novo sujeito político para torná-lo apto à participação” (BUFFA, 1988, p. 37). Nessa ideia, a participação limitar-se-ia aos educados, reduzindo os espaços de participação àqueles que acessaram os processos educativos formais. Aos outros, os sujeitos que por uma infinidade de determinantes foram excluídos das escolas, caberia um papel passivo. Locke,

segundo MacPherson (1979, p. 234), defendia que os membros da classe operária não eram de fato membros do corpo político e não tinham direito de ser, pois não viviam e não podiam viver uma vida racional, visto que acreditava em uma incapacidade política daqueles não instruídos.

A permanência/recorrência dessa ideia, no decorrer da história, considerou a educação formal como uma pré-condição para a participação política dos sujeitos. Nessa lógica, seria natural, então, desconsiderar todo o “saber de experiência feito”, ou seja, impedir a expressividade dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, condição que, segundo Freire, submeteria os indivíduos a serem

[...] vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele, como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2003, p.34).

Freire (2003) contesta a ideia de depósito, fazendo referência ao educador que, num monólogo, transmite conhecimentos fragmentados, desvinculados da realidade, com a intenção de as pessoas tornarem-se aptas a exercerem uma pseudoparticipação social, negando-lhes na prática, a possibilidade de articular os conhecimentos oriundos da cultura popular com o conhecimento elaborado cientificamente, impedindo, assim, a compreensão da totalidade, categoria indispensável à ação consciente, que traria uma nova percepção da realidade. Freire afirma, ainda, que esse monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem, é o fechamento da consciência.

A categoria da totalidade na dialética marxista indica que

[...] qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando escreveu: “A verdade é o todo”. Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral (KONDER, 2008, p. 36).

Gadotti (2004, p. 104) também nos ajuda a entender um pouco mais sobre essa categoria dialética ao refletir que a natureza se apresenta como um todo coerente em que objetos e fenômenos se relacionam entre si, condicionando-se reciprocamente, ou

seja, tudo se relaciona. O sentido das coisas, conforme o autor, não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade.

Para aprofundar essa compreensão da totalidade concreta Kosik (1969) nos lembra que

[...] a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1969, p. 42).

Assim, não é possível defender um tipo de participação em que os indivíduos são convidados a referendar algo que já foi estabelecido como verdade por um outro que, na maioria das vezes, ou não está implicado na realidade concreta da vida dos sujeitos ou possui apenas uma visão unilateral das problemáticas, de apenas uma de suas partes. A participação social, como instrumento da democracia e, portanto, de emancipação humana, vai exigir um outro tipo de relação entre os sujeitos, uma relação superadora da ideologia opressora e da absolutização da ignorância

[...] que implica a existência de alguém que a decreta a alguém. No ato dessa decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe a que pertence como os que sabem ou nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se têm nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua passa a ser a palavra 'verdadeira', que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre oprimidos, roubados de sua palavra. Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija sua palavra de ordem. Desta forma é impossível o diálogo (FREIRE, 2003, p. 75).

Em Freire, vamos encontrar também o outro conceito, o diálogo, que ligado intrinsecamente à participação, pode contribuir na desconstrução de um ideário que menospreza a participação das comunidades populares nas definições/políticas públicas que dizem respeito à sua própria vida e aos espaços onde vivem. O autor diz que o diálogo é

[...] uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, **não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro**, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2003, p. 91).

Nessa condição de diálogo e não mais de monólogo, há o rompimento das relações verticalizadas e caminha-se para uma educação de fato problematizadora, onde os conhecimentos populares não são considerados saberes inferiores e nem os sujeitos “recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, 2003, p. 40).

Na perspectiva dialógica, o encontro entre educando e educador será sempre um encontro de saberes, porém sem a histórica hierárquica do saber-mais e do saber-menos, mas um encontro onde ocorre a confiança, a humildade, a esperança e a amorosidade, onde se estabelece uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos (FREIRE, 2007, p.30). Nessa relação, não há transmissão de conhecimentos, mas uma prática educativa em que ambos superam seus saberes porque estão disponíveis ao diálogo

[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 2007, p. 136).

É importante destacar que nessa perspectiva, o diálogo é mais que um ato de conversa, mais que um ato em que eu ouço o outro e o outro me ouve, mas uma prática educativa reflexiva para a liberdade, “uma decisão ético-política para que as distâncias entre homens e mulheres diminuam num esforço comum de intervir no mundo com vistas à mudança, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização” (FREIRE, 2007, p. 138).

Articulando, então, os conceitos de participação e diálogo, nos aproximamos de uma terceira ideia, a da Educação Popular, na busca de reestabelecer o caminho da democracia nos processos educativos e mais especificamente nos processos educativos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino de Araucária.

Hoeller, Fagundes, Farias (2019) situam o surgimento de iniciativas de Educação Popular na década de 1960, com o foco na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência as ligas camponesas⁵ e o pensamento de Paulo Freire. Desde o final da Segunda Guerra mundial, o Brasil procurava situar-se no contexto mundial, buscando o seu próprio desenvolvimento. No entanto, a perspectiva de

5 Ligas camponesas – após a era Vargas, as ligas camponesas marcaram uma das primeiras iniciativas dos movimentos sociais em promover a reforma agrária no país. (HOLLER, FAGUNDES, FARIAS, 2019, p. 50)

desenvolvimento definida tanto pela ONU quanto pela UNESCO e também assumida por quem detinha o poder político e econômico na época

[...] como enfatiza Fávero (2006, p. 23) “refere-se ao desenvolvimento como decorrente da evolução normal da sociedade, assumindo o progresso das nações desenvolvidas como um padrão a ser alcançado por todos os países”. Essa concepção, desde então, fica impregnada em nossa cultura (HOLLER, FAGUNDES, FARIAS, 2019, p. 104).

Segundo Holler, Fagundes, Farias (2019), a ideia de educação popular surge num momento conflituoso da história brasileira, pois de um lado existia uma proposta política, econômica e cultural fortemente influenciada pelos Estados Unidos e, de outro lado, surgiam alguns movimentos que, fortalecidos pela Revolução Cubana que havia rompido com a hegemonia do capital, buscavam mudanças especialmente nas áreas da política, da economia e da educação, com a pretensão de organizar um projeto político educacional baseado na conscientização das classes populares, como possibilidade de libertação da dominação do capital, uma formação que fosse de fato emancipatória. Sobre a escola dessa época, os autores situam que

[...] havia uma situação de escola verbalista, propedêutica antidemocrática e com uma proposta de ação vertical, de quem manda para quem deve executar. Quem recebia ou sofria essa violência educacional eram os estudantes e sua comunidade (HOLLER, FAGUNDES, FARIAS, 2019, p. 109).

Nesse mesmo período histórico, Paulo Freire já propunha uma outra educação e uma outra escola, lançando então os fundamentos para a educação popular

[...] uma proposta de educação e de escola que fosse centrada na comunidade local, mas que se visse vinculada à regional e à nacional. Mas o que há de diferente na proposta freireana? De modo geral, o ponto de partida se inverte. Ele não é mais vertical, mas também não deixa de dialogar com o global. Partindo da comunidade, torna-se horizontal, toma como referência os valores e a realidade do seu tempo (HOLLER, FAGUNDES, FARIAS, 2019, p. 110).

Brandão e Fagundes (2016), ao historicizar os movimentos da educação brasileira destacam que

[...] não se trata de criar contextos de soluções pessoais para conflitos sociais, mas da busca solidária de soluções sociais para problemas pessoais. Este seria o momento de inversão de uma educação para o povo, em direção a uma educação que o povo cria ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico (BRANDÃO E FAGUNDES, 2016, p. 99).

A educação popular, desde sua origem, fundamenta-se na construção de propostas educativas coletivas e solidárias, nas quais haja superação da histórica escola excludente e verticalizada, que se mantém a serviço de um projeto de sociedade que referenda a desigualdade, a injustiça e a marginalização das comunidades populares. Nesse novo modelo, não se faz educação para o povo e, mais do que fazer educação com o povo, o próprio povo faz a sua educação. Se realiza a partir de seu contexto de vida, de seu território de vivência, das suas compreensões sobre o mundo e vai se ampliando na medida em que as reflexões vão se aprofundando e novas compreensões vão surgindo.

Mas afinal que conhecimentos populares são esses? Qual nossa compreensão sobre o que é a Cultura Popular? Burke (2010) trata sobre a descoberta do povo, um movimento que surgiu com um grupo de intelectuais alemães no final do século XVIII onde poesias, músicas, religião, festas populares e outras manifestações culturais, começaram a ter visibilidade.

É por causa da amplitude do movimento que parece razoável falar na ocorrência da descoberta da cultura popular nessa época; Herder de fato usou a expressão "cultura popular" (Kultur des Volkes), em contraste com a "cultura erudita" (Kultur der Gelehrten) (...) O que há de novo em Herder, nos Grimm e seus seguidores é, em primeiro lugar, a ênfase no povo, e, em segundo, sua crença de que os "usos, costumes, cerimônias, superstições, baladas, provérbios, etc." faziam, cada um deles, parte de um todo, expressando o espírito de uma nação. (BURKE, 2010, p. 38)

O movimento da descoberta do povo e a sua repercussão no século XVIII foi também um movimento contra o Iluminismo e contra tudo que o definia, contra o seu elitismo, contra seu abandono da tradição, contra sua ênfase na razão. Apresentou-se ainda como um movimento de definição da identidade nacional, em alguns países considerados da periferia da Europa, visto que França, Inglaterra e Itália haviam investido muito no Renascimento, Classicismo e Iluminismo sendo mais resistentes a ideia de uma cultura popular. Segundo o autor

[...]a descoberta da cultura popular foi, em larga medida, uma série de movimentos "nativistas", no sentido de tentativas organizadas de sociedades sob domínio estrangeiro para reviver sua cultura tradicional. As canções folclóricas podiam evocar um sentimento de solidariedade numa população dispersa, privada de instituições nacionais tradicionais. Como colocou Amim, elas "uniam um povo dividido" (er sammelte sein zerstreutes Volk). (BURKE, 2010, p.46)

Outra ideia muito presente nesse movimento retratado por Burke (2010), e que bastante nos interessa, foi a de que

[...]a cultura popular de 1800 foi descoberta, ou pelo menos assim julgavam os descobridores, bem a tempo. O tema de uma cultura em desaparecimento, que deve ser registrada antes que seja tarde demais, é recorrente nos textos, fazendo com que eles lembrem a preocupação atual com as sociedades tribais em extinção (BURKE, 2010, p. 50).

No caso específico dessa pesquisa, a importância da cultura popular e o lugar que ocupa na vida dos estudantes da EJA e nas relações que se estabelecem nos espaços formais de ensino, nos traz os mesmos desafios dos intelectuais que ousaram movimentar-se para registrar naquela época os conhecimentos produzidos pelo povo. Conhecimentos populares que são manifestos das mais diferentes formas, sobre os mais diversos temas e que são, na sociedade atual, valorados como de menor significância. Burke (2010) nos ajuda a compreender que o status da cultura popular não se modificou no decorrer da história, continua sendo tratada como uma segunda cultura

[...] existiram duas tradições culturais nos inícios da Europa moderna, mas elas não correspondiam simetricamente aos dois principais grupos sociais, a elite e o povo comum. A elite participava da pequena tradição, mas o povo comum não participava da grande tradição. Essa assimetria surgiu porque as duas tradições eram transmitidas de maneiras diferentes. A grande tradição era transmitida formalmente nos liceus e universidades. Era uma tradição fechada, no sentido em que as pessoas que não frequentavam essas instituições, que não eram abertas a todos, estavam excluídas. Num sentido totalmente literal, elas não falavam aquela linguagem. A pequena tradição, por outro lado, era transmitida informalmente. Estava aberta a todos, como a igreja, a taverna e a praça do mercado, onde ocorriam tantas apresentações. Assim, a diferença cultural crucial nos inícios da Europa moderna (quero argumentar) estava entre a maioria, para quem a cultura popular era a única cultura, e a minoria, que tinha acesso à grande tradição, mas que participava da pequena tradição enquanto uma segunda cultura (BURKE, 2010, p. 70)

Uma análise não muito aprofundada nos currículos vividos nas instituições educativas vai confirmar a atualidade da ideia de que a cultura popular é sempre tomada como uma segunda cultura, sem status de conhecimento no fazer pedagógico cotidiano das escolas.

Burke (2010) ainda vai nos ajudar na ideia de que não existe uma cultura popular, mas culturas populares. O autor, ao citar Antonio Gramsci, que disse uma vez, “o povo não é uma unidade culturalmente homogênea, mas está culturalmente estratificado de maneira complexa” (2010, p. 14), afirma que não existe uma única

cultura popular, mas uma variedade de culturas populares que expressam os modos também diversos de como o povo produz sua existência.

No processo de investigação aqui descrito limitou-se a análise da cultura popular, ou das culturas populares, nos aspectos relacionados ao meio ambiente, às percepções e conhecimentos ambientais populares dos estudantes envolvidos com a pesquisa na busca de estabelecer coletivamente alguns caminhos para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular, por entender a centralidade/transversalidade que essa temática deve ter nos processos educativos desenvolvidos numa cidade que abriga sérios problemas ambientais resultantes de um processo crescente de industrialização.

Reigota (1991) defende que “a Educação Ambiental Popular é de fundamental importância para que as camadas da classe popular continuem nas suas reivindicações por melhores condições de vida, pela democracia e pela cidadania” (p. 39), e que “os projetos de educação popular ambiental devem levar em consideração os problemas ambientais específicos de cada região e as suas implicações econômicas, ecológicas, éticas, culturais e sociais a nível planetário” (p. 39). O autor traz explicitamente a ideia de que uma Educação Ambiental Popular deve ter lugar de destaque nos processos educativos e considera que

[...] a participação social das camadas da classe popular se torna cada vez mais importante e decisiva e ela deve ser ampla, saindo das reivindicações imediatas para garantir um avanço qualitativo, e propondo, inclusive, alternativas para a realização do desenvolvimento sustentado e da educação que estabeleça uma nova aliança entre a humanidade e a natureza, e novas relações políticas entre os hemisférios Norte e Sul do planeta (REIGOTA, 1991, 39).

Podemos encontrar em uma proposta de Educação Ambiental Popular esse lugar adequado para o exercício democrático dentro da escola, onde os sujeitos por meio da participação social e do diálogo vão coletivamente construindo os conhecimentos necessários, não somente para compreender o mundo em que vivem, mas para nele atuarem de forma cada vez mais consciente.

Sauvé (2005), a partir de diversas possibilidades teóricas e práticas no campo da Educação Ambiental, elaborou um mapa deste território pedagógico. Para isso, procurou reagrupar proposições semelhantes em categorias, caracterizar cada uma e distingui-las entre si, ao mesmo tempo relacionando as divergências, pontos comuns, oposição e complementaridade. Na constituição desse inventário da educação ambiental, procurou descrever **quinze correntes** tendo como parâmetros as seguintes

ideias: a concepção dominante do meio ambiente; a intenção central da educação ambiental; os enfoques privilegiados e exemplo(s) de estratégia(s) ou de modelos(s) que ilustra(m) a corrente.

O resultado desse trabalho foi a sistematização das correntes de educação ambiental em dois grandes blocos: as correntes de longa tradição em educação ambiental (naturalista, conservacionista, resolutive, sistêmica, científica, humanista e moral/ética) e as correntes mais recentes (holística, biorregionalista, prática, crítica social, feminista, etnográfica, ecoeducação e da sustentabilidade) possibilitando, ainda que de maneira não muito aprofundada, como referido pela própria autora, a identificação de como essas diferentes correntes perpassam os espaços educativos formais e não formais, além de contribuir para análise de possíveis superações em propostas que podem estar limitadas a determinadas correntes e para a ampliação de objetivos para a educação ambiental.

Uma proposta de Educação Ambiental Popular pode apresentar-se como uma possível superação dessas correntes visto que a temática ambiental, em uma perspectiva popular, possibilitaria, além do entrelaçamento de diferentes conhecimentos atualmente organizados de forma cartesiana em disciplinas, também a reflexão sobre o ambiente na perspectiva da espacialização (onde?), da compreensão temporal (quando?), da humanização (quem?) e finalmente na perspectiva da emancipação (como?) tão necessários para compreender os elementos do ambiente e suas interrelações com os sujeitos concretos que vivem num determinado território, em suas múltiplas possibilidades na construção de um todo mais complexo, que é muito mais que a soma das partes.

Outra proposta é apresentada e defendida por Acosta (2016) ao descrever sobre o *bem viver*⁶, anunciando fundamentos importantes para o desenvolvimento do que temos chamado, até aqui, de uma Educação Ambiental Popular. Indica que para entender melhor o *bem viver* precisamos passar pelo bem comum, que não tem nada de semelhante com o modelo de desenvolvimento (de matriz eurocêntrica) conceituado em uma “civilização da desigualdade e da devastação” (p. 25), pelo contrário, precisa colocar-se na “defesa da vida contra esquemas antropocêntricos de organização produtiva, causadores da destruição do planeta” (p. 27) e o elemento-chave para essa compreensão é tomar como o centro das atenções, não apenas o ser humano, mas o ser humano vivendo em comunidade e em harmonia com a natureza. Encontra-se

6 **O Bem Viver**, segundo autor é “uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida”. Descreve experiências a partir dos mundos indígenas equatorianos e bolivianos, apresentando uma “matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza”.

nessa ideia, portanto, um primeiro elemento que poderia ser fundante de uma Educação Ambiental que se pretende popular, localizando o ser humano em uma vida em comunidade e em harmonia com a natureza.

É preciso, no entanto, buscar um aprofundamento no que se entende aqui por *harmonia*. Gadotti (2001) ao comentar Francisco Gutierrez, traz uma característica do desenvolvimento sustentável que denomina de uma

[...] **congruência harmônica** que desenvolve a ternura e o estranhamento (“assombro”, capacidade de deslumbramento) e que significa sentir-nos como mais um ser – embora privilegiado – do planeta, convivendo com outros seres animados e inanimados. Segundo Gutiérrez, “[...] na busca desta harmonia será preciso uma maior vibração e vinculação emocional com a Terra [...]” (1994: 19). “Na construção de nossas vidas, como cidadãos ambientais, não podemos seguir, como até agora, excluindo toda retroalimentação ao sentir – a emoção – e a intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza [...]” (GUTIÉRREZ, 1994: 17).

Afastamo-nos assim, da ideia de harmonia defendida pelo positivismo de Augusto Comte e aproximamo-nos de uma congruência harmônica. Chauí (1999) sobre o positivismo destaca que

[...] o lema positivista é “saber para prever, prever para prover”. Em outras palavras, o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos para fornecer à prática um conjunto de regras e normas, graças as quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social [...] Essa concepção da prática como aplicação de ideias que a comandam de fora, leva a suposição de uma harmonia entre teoria e ação. (CHAUÍ, 1999, p. 30)

Mas, caso as ações humanas fossem contraditórias às ideias, haveria o caos, a desordem, um perigo para a sociedade, já que “só há progresso, diz Comte, onde houver ordem, e só há ordem onde a prática estiver subordinada a teoria, isto é, ao conhecimento científico da realidade” (p. 31).

Em Freire (2003), vamos encontrar que esse conceito de harmonia não existe, visto que a “manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiar as massas populares para que não pensem” (p. 84) e, dessa forma, assumam as ideias comandadas de fora.

Entendemos que a harmonia sugerida pelo “bem viver” – do homem com a natureza – está a indicar a construção de um outro sujeito humano, um sujeito coletivo com capacidade de pensar, propor, elaborar e, inclusive, indignar-se; que se aproprie de outras visões como fonte inspiradora para uma outra sociedade, que oriente outras

relações da sociedade com a natureza e, por conseguinte que difunda outros padrões de consumo em oposição ao conceito de acumulação perpétua (Acosta, 2016, p.33).

Não se trata da harmonia proposta pelo positivismo. Se o “bem viver” é uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida, uma busca por meio de lutas populares que somam práticas de resistência ao colonialismo e suas consequências, essas ideias aproximam-se e referendam os fundamentos já discutidos aqui sobre a educação popular quanto à construção de propostas educativas coletivas e solidárias que sejam superadoras da desigualdade, da injustiça e da marginalização das comunidades populares. Podemos, assim, ao refletir sobre uma proposta superadora, de educação ambiental popular, avançar da ideia de o ser humano, vivendo em comunidade e em harmonia com a natureza, para, conforme Gadotti (2001), um ser humano, vivendo em comunidade, guiado por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade (p. 7).

Até aqui tenho defendido a importância do diálogo e da participação social como elementos fundamentais num processo educativo que se pressupõe democrático e que tem como finalidade a transformação de uma sociedade que referenda a desigualdade, a injustiça e a marginalização das classes populares. Na sequência, destaco a Educação Popular como alternativa para a estruturação de processos educativos coletivos e solidários e avanço em uma ideia de Educação Ambiental Popular, como possibilidade dos sujeitos superarem uma visão fragmentada do mundo e atuarem nele de forma cada vez mais consciente. Discussão que não cessa aqui, sendo retomada no desenvolvimento desta pesquisa.

2.4. O LÓCUS DA PESQUISA – A EJA EM ARAUCÁRIA

A partir desses pressupostos iniciais, passo a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvida no município de Araucária com a finalidade/hipótese de discutir uma proposta de Educação Ambiental Popular que venha a contribuir nos processos de emancipação dos estudantes trabalhadores dessa modalidade de ensino que, na atualidade, tem alguns desafios a serem vencidos.

Arroyo (2017) nos ajuda na compreensão de quem é esse estudante trabalhador da EJA, ao indicar que

[...] as identidades da EJA começam no ponto de ônibus, onde começam as identidades de estudantes como jovens-adultos. Lá se encontram com outros-outras colegas, amigos, com outros trabalhadores voltando do trabalho. Nem todos indo para a EJA. As filas dos ônibus das periferias são lugar de encontro dos trabalhadores/as das periferias. No esperar, no pegar o ônibus começa sua identidade de estudantes. Começaram cedo seus itinerários de ônibus de casa para o trabalho. Revelam-se batalhadores por trabalho, por um menos indigno sobreviver (ARROYO, 2017, p. 32)

Nessa batalha que travam diariamente por uma sobrevivência mais digna, seu primeiro desafio ao decidir retornar à escola é em relação ao direito à educação. O trabalhador estudante, na maioria das vezes, é discriminado quanto ao seu tempo de estar na escola. É comum encontrarmos na literatura educacional termos como “idade própria”, “idade certa”, “escola regular” referindo-se assim que existiria uma idade própria para aprender e outra imprópria, uma idade certa para se alfabetizar e outra errada, uma escola regular e outra irregular. Nega-se, dessa forma, as mesmas condições de aprendizagem para estudantes jovens, adultos e idosos considerando-os como fora do tempo de aprender e desconsiderando seu contexto histórico-social e que suas aprendizagens se desenvolvem ao longo da vida, antes da escola, na escola e depois da escola.

Aprofundar-se na questão de quem são os estudantes da EJA ajuda a nos aproximarmos dos significados políticos e sociais desse tempo de educação, de como a docência, a ação pedagógica pode ser estabelecida.

Tiepolo (2019) trata de um dos aspectos fundamentais para a compreensão da identidade dos estudantes trabalhadores, a sua linguagem, e que o percurso de exclusão já vivido na infância pode repetir-se.

A maioria já passou pela escola e dela foi excluída, e quando volta é novamente excluída pelo preconceito em relação à sua variedade linguística, sua cultura oral e pelo fato de que, por não saber ler nem escrever, a pessoa é tomada como sem cultura e incapaz de pensar de forma crítica. Como a tradição escolar está baseada na escrita, os educadores, muitas vezes, desconhecem as características próprias da linguagem oral e desconsideram as estruturas mentais com as quais os analfabetos operam a linguagem (TIEPOLO, 2019, p. 31).

Para a autora, “toda construção linguística é ideológica na medida em que expressa a visão de mundo, a maneira como cada classe social representa a ordem social” (p. 25). Destaca-se portanto, que as representações de mundo que os estudantes trabalhadores fazem, são sempre comunicadas pela sua forma própria de linguagem, e é nessa forma que os processos educativos vão encontrar maior proximidade com sua visão de mundo e assim aprofundar a compreensão de quem

são.

Se por um lado um dos objetivos principais da EJA é o trabalho com a alfabetização, por outro, é necessário que esse processo seja sempre contextualizado considerando os intensos processos de desigualdade que no seu percurso, os estudantes são expostos. Tiepolo (2019) defende que

[...] tratar do analfabetismo sem falar do contexto histórico-social em que ele se insere pode levar à ideia de que ser ou não ser alfabetizado é algo inerente a qualquer sociedade e que essa dualidade é responsabilidade individual. A própria forma de se referir ao analfabeto como “alguém que não se alfabetizou”, presente no pronome oblíquo reflexivo “se”, que tem sentido equivalente a “si mesmo”, contém a ideia de que o Estado ofereceu oportunidades – aparentemente – iguais, mas elas não foram aproveitadas pelo iletrado. É a ideologia da igualdade de chances, sem oferecer igualdade de condições, que leva à introjeção de uma falsa consciência da realidade (TIEPOLO, 2019, p. 25)

É na EJA que o estudante trabalhador deve encontrar inclusive a reflexão para superar essa ideologia da responsabilidade individual, como se tivesse desperdiçado a chance de escolarização quando criança. Arroyo (2017), usa o termo *apartheid social-espacial* ao se referir às condições concretas de vida dos estudantes trabalhadores, e indica que a chegada a escola, à EJA já representa, revela a resistência e a esperança de libertação. Assim, é preciso questionar se a centralidade do currículo escolar da EJA está em “entender como funciona esse regime civilizatório desumanizante que vitima em zonas selvagens os educandos com que trabalharão?” (Idem, p. 35) ou, contrariamente, é mais um instrumento que contribui para a manutenção dessa realidade. A igualdade de condições se concretiza não só no acesso às turmas de EJA, mas no desenvolvimento de oportunidades de formação e de humanização, possíveis naquele espaço.

Um dos princípios preconizados pela UNESCO, em seu site⁷ oficial, é justamente sobre a atemporalidade da educação: “a educação é um direito humano para todos, ao longo da vida, e que o acesso à educação deve ser acompanhado de qualidade”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**Lei 9.394/96**) estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos. Diz o artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Ao ser estabelecida na LBD, a oferta de EJA deixa de ser uma prática da educação quase sempre vinculada a projetos que podem ser ou não realizados, e ganha força como política educacional de Estado.

7 Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>>. Acesso em Outubro de 2019.

Assim, se o acesso está garantido na lei, há que se repensar então como desenvolver currículos que respeitem na prática pedagógica as identidades do estudante trabalhador. Conforme Arroyo (2017)

[...] há currículos de formação de mestres e educandos que incorporam a riqueza de estudos sobre esse apartheid segregador. Deve-se incorporar tal riqueza nas áreas dos currículos e ainda aprofundar o entendimento de que valores, saberes, culturas e identidades são possíveis nas vivências desse apartheid social-espacial. A educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos. E dos mestres (ARROYO, 2017, p. 35).

Se retornar à escola é o primeiro desafio dos estudantes trabalhadores, para os educadores esse retorno precisa configurar-se na possibilidade de um trabalho pedagógico emancipador, que oportunize aos estudantes entenderem-se e ampliem o entendimento sobre a sociedade na qual vivem. A linguagem, portanto, ocupa o lugar de elemento articulador/mediador desse entendimento. No entanto, esse processo não se dá de forma natural, espontânea. Espera-os, ainda, um segundo desafio na escola, a superação do preconceito quanto à sua linguagem e especificamente quanto ao analfabetismo.

Tiepolo (2019) denomina essa situação de preconceito linguístico.

[...]o preconceito linguístico, que considera que a fala popular é errada, a partir da supervalorização da escrita. Aliás, não são poucas as pessoas que acreditam que o que está escrito é verdade absoluta, que os analfabetos não têm nenhum conhecimento e são incapazes de pensar corretamente; pessoas que acreditam que falar certo é falar como está escrito, que acreditam que quem fala a norma padrão tem mais cultura e mais capacidade intelectual. A escola ajuda a difundir a ideia de que existe uma única e imutável forma de linguagem, uma forma ideal, configurada na gramática normativa da norma culta, que passou a ser o conteúdo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa (TIEPOLO, 2019, p.29).

Ressalta-se portanto, a necessidade de se pensar um modo de docência na EJA que abra espaço nessa rigidez curricular e assim se aprofunde a compreensão da identidade do estudante trabalhador, tendo como ponto de partida o respeito às suas falas, ao seu modo próprio de expressar o mundo. É a partir dessa compreensão que processos pedagógicos significativos e coletivos podem ser estabelecidos num movimento contínuo de conhecimento dos processos de exclusão social e concomitantemente a afirmação dos estudantes trabalhadores como “sujeitos de novas identidades coletivas, positivas, produtoras de outros espaços nas cidades e nos campos em suas lutas por teto, transporte, saúde, terra, territórios, escola” (ARROYO,

2017, p. 39) e portanto passíveis de um processo de alfabetização emancipador.

Tendo a EJA o objetivo de emancipação por meio de processos educativos que considerem a identidade do estudante trabalhador é preciso trazer esses jovens, adultos e idosos para a escola. E este mostra-se como um outro desafio, coletivo, de todos aqueles que acreditam e lutam pela garantia do direito à educação. Segundo dados do IBGE⁸, a população estimada do município de Araucária, em 2019, é de aproximadamente 143.843 pessoas, um significativo aumento em relação ao último Censo (2010), quando a população era de 119.123 pessoas. Sobre a escolaridade da população, o Ministério Público do Paraná mantém, em site oficial⁹, disponibilizado à população, dados e indicadores sobre a educação no estado do Paraná, onde é possível verificar que a taxa atual de pessoas não alfabetizadas em Araucária é de 3,55%, considerando a faixa etária de 15 anos ou mais, o que corresponde a aproximadamente 5.100 pessoas.

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) oferta a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na etapa 1 do Ensino Fundamental I (1º e 2º anos) e na etapa 2 do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos), em escolas públicas municipais, conforme pode ser observado na TABELA 1 abaixo.

TABELA 1 – DADOS DAS TURMAS DA EJA/ ARAUCÁRIA/2019

Escolas	Escolas/Turmas/Estudantes/Professores EJA									TOTAIS
	Silda	Ayrton	Ibraim	Centro Dia	Arvoredo	Jacomel	Maria Aparecida	T. Theobald	Sebastião	
Estudantes Etapa 1	5	16	11	18	13	15	2	4	7	91
Etapa 2	12	21	21	20	7	15	4	6	6	112
Nº Professores	1	2	2	2	2	2	1	1	1	14
Nº de Turmas	1	2	2	2	2	2	1	1	1	14

FONTE: SERE¹⁰, setembro de 2019.

8 Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/araucaria/panorama>>, Acesso em outubro de 2019.

9 Disponível em: <<http://www.planejamento.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2489>>, Acesso em outubro de 2019.

10 SERE é um sistema de dados educacionais da Secretaria do Estado do Paraná, utilizado na Rede Pública de Ensino de Araucária.

Considerando essas informações obtidas, são **203** estudantes matriculados na EJA ofertada pelo município, o que corresponde a aproximadamente **3,98%** da população que deveria frequentar essa etapa inicial de escolarização que objetiva a alfabetização. O dado demonstra que, ainda que exista legislação educacional específica que garanta a oferta dessa modalidade de ensino, na prática observa-se que a EJA ainda é tratada como um apêndice da educação, uma modalidade que por exigência de lei foi inserida na Educação Básica, porém sem a vinculação de recursos e condições apropriadas para sua realização. A maioria dos jovens, adultos e idosos que por algum motivo ficaram fora da escolaridade, ainda se encontram nessa situação, pois há insuficiência de políticas públicas educacionais que propiciem tanto o acesso quanto a permanência desses sujeitos na escola. Uma escola que os compreenda como sujeitos de direitos a educação, compreenda os tempos de vida em que se encontram, compreenda sua situação sócio-econômica e os seus modos de viver, sem infantilizá-los ao reproduzir práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças, tem que considerar e reconhecer suas lutas na construção da sua identidade e todo o conhecimento que no decorrer das suas mais variadas vivências foram adquirindo.

Em Araucária, a estrutura da modalidade é normatizada pela **Resolução 002/2007** (ANEXO 2) do Conselho Municipal de Educação (CME), que estabelece as normas relativas à Educação de Jovens e Adultos para a Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária, onde estão definidos a organização e o funcionamento da EJA em seus elementos, tais como a carga horária, a frequência, o sistema de avaliação entre outros detalhes da proposta pedagógica, bem como as responsabilidades da SMED e das escolas quanto a oferta da EJA e dos professores quanto à matrícula e desenvolvimento das aulas. No CME, também já existe uma Comissão Permanente de Educação de Jovens e Adultos que tem como uma das pautas, a atualização da resolução que normatiza a modalidade no município de Araucária, visto que ela já está desatualizada.

Além das professoras, faz parte da estrutura da EJA uma coordenação pedagógica vinculada ao Departamento de Ensino Fundamental na SMED; não existe um departamento específico para a EJA e toda a organização administrativa e pedagógica fica sob a responsabilidade dessa coordenação. O currículo está descrito nas Diretrizes Municipais de Educação (DME, 2012), documento suleador do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas municipais, onde consta um capítulo específico da EJA e encontram-se listados os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, além de indicações metodológicas. No entanto, com a regulamentação em

2018 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC esse documento está em fase de revisão e adequações.

Quanto à docência, não existem educadores com vagas reais/fixas nas turmas da EJA. As professoras são, atualmente, todas do Quadro Próprio do Magistério de Araucária (QPM), mas passam por um processo de designação se desejam atuar na EJA. As aulas ocorrem de segunda a quinta-feira e são planejadas em horas-atividades semanais realizadas às sextas-feiras, de forma coletiva. Os momentos destinados à formação continuada, também são realizados às sextas-feiras, conforme cronograma da SMED. Tanto a formação continuada quanto os momentos coletivos de planejamentos tornam-se essenciais para que a Proposta Pedagógica seja de fato adequada para o público a que se destina, em sua maioria, estudantes trabalhadores, que saem direto do trabalho para a escola.

Durante o tempo de realização dessa pesquisa, observou-se que a SMED tem realizado momentos de formação continuada para as professoras que atuam na EJA em Araucária, conforme demonstrado no QUADRO 2, referente ao ano de 2019, informado pela coordenação da modalidade. No entanto, é possível avançar nesse processo de formação continuada objetivando a discussão coletiva referente à fundamentos e temáticas mais específicas da EJA. Observa-se também a necessidade de ampliar a aproximação com a universidade pública para a realização dessa formação, buscando a contribuição de pesquisas e pesquisadores que têm se aprofundado nos estudos das políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

QUADRO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA/2019

Data	Carga horaria	Temática
06/02	03 horas	Organização, orientações e leituras Educação de Jovens e Adultos
07/02	03 horas	Planos de Ação da Educação de Jovens e Adultos
08/02	03 horas	Estudos sobre a Diretriz Curricular e a BNCC – Educação de Jovens e Adultos
15/03	03 horas	Estudos sobre BNCC e Diretriz Curricular
29/03	03 horas	Grupo de estudos BNCC – Artes e Matemática
05/04	03 horas	Grupo de estudos BNCC – Ciências, História e Geografia
08/04		Formação Educação Especial Jacomel – Parecer descritivo e Avaliação
12/04	03 horas	Grupo de estudos BNCC – Língua Portuguesa e Educação Física

22/04	03 horas	Formação de Língua Portuguesa (Aletheia – Jacomell)
26/04	03 horas	Formação de Língua Portuguesa (Aletheia)
10/05	03 horas	Formação Plano de Aula e temas geradores
31/05	03 horas	Equipe de Relações Etnico-Raciais
07/06	-	Projeto Um rio perto daqui
14/06	-	Formação sobre Portfólio, Parecer e Avaliação na Educação de Jovens e Adultos
12/07	-	A importância do trabalho interdisciplinar para ensino-aprendizagem na EJA
29/07	-	Palestra Violência contra a Mulher e Assédio Sexual
09/08	-	População Negra em Araucária e estudantes da EJA
23/08	-	População Negra em Araucária e estudantes da EJA
11/10	-	Organização do Trabalho Pedagógico e Planejamento Referencial
30/11	04 horas	Banner

FONTE: Coordenação EJA/SMED (2019).

Um importante espaço de formação continuada da modalidade já consolidado no município de Araucária é o Seminário da Educação de Jovens e Adultos (SEJA), realizado anualmente pela SMED, com a participação tanto dos estudantes quanto das professoras. O seminário é organizado por meio de parcerias para atividades de palestras culturais, de saúde entre outras e é também, um momento especial de confraternização entre os estudantes das diversas turmas. Durante o ano de 2019, o seminário aconteceu com o tema Cidadania e Participação Social, onde foi discutido sobre a importância do fortalecimento da modalidade num tempo em que a educação e seus protagonistas estão tão fragilizados pela política educacional atual, ou melhor, pela ausência de uma política pública educacional.

As turmas estão localizadas em bairros predominantemente residenciais. Seis turmas encontram-se em escolas situadas em bairros próximos ao centro da cidade e oito turmas em bairros mais afastados do centro da cidade. Considerando que existem no município 34 (trinta e quatro) escolas municipais e em apenas 07 (sete) existem turmas de EJA, há regiões da cidade com possível demanda reprimida de estudantes para a modalidade. Existe um chamamento anual para matrículas realizadas no site da prefeitura e divulgação nas unidades educacionais do município. O que se observa, no entanto, é um distanciamento muito grande entre os dados do IBGE daqueles que necessitam da escolarização e os efetivamente matriculados e estudando,

evidenciando que as formas de divulgação não têm sido adequadas para que um maior número de matrículas possa ocorrer.

A maioria dos estudantes matriculados residem no entorno das escolas, o que reforça ainda mais a necessidade de ampliar a abertura de turmas em outras escolas do município. Muitos estudantes retornaram para a escola e frequentam a EJA por exigência do atual emprego. Os motivos pela não escolarização durante a infância são vários, mas Arroyo (2017) nos ajuda numa compreensão mais aprofundada ao colocar em pauta que

[...] a EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola, à educação, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos (ARROYO, 2017, p.106).

Em uma atividade pedagógica realizada pelas professoras, na qual os estudantes escreveram suas biografias, foi possível identificar as principais razões para deixar a escola: trabalho desde muito cedo para ajudar no sustento da família; famílias numerosas precisando que todos trabalhassem; moradia na roça sendo a escola muito longe; falta de oportunidade porque a família acreditava que mulher não precisava estudar, porque o pai não deixava sair de casa ou porque a família não considerava o estudo importante; mudanças repentinas e constantes de cidades ou porque a escola não os acolheu nas suas características/condições próprias.

Essa descrição revela que os estudantes trabalhadores em sua maioria, atribuem a si mesmos ou à família os impedimentos para frequentar a escola e, nessa trajetória de luta pela sobrevivência são convencidos de sua própria culpa como já descrito anteriormente. Ressalta-se mais uma vez, a importância do espaço pedagógico da EJA ser esse lugar de compreensão de quais processos sociais resultaram nas hierarquias de classe, raça, de gênero, de lugar e também de escolarização e assim, um espaço de afirmação de direitos humanos.

A decisão de retornar à escola, portanto, já é uma grande superação na vida daqueles que decidem matricular-se na EJA. E, nesse sentido, há que se qualificar essa escola de tal maneira que esses jovens, adultos e idosos encontrem não só um ambiente acolhedor, mas conforme Holler, Fagundes, Farias, (2019), um espaço onde se realize o movimento proposto por Freire, por meio do diálogo e da participação, o da

libertação e o do reconhecer-se como sujeito de sua história, portanto, protagonista, e não mero coadjuvante ou espectador da própria vida.

Tendo tomado os elementos anteriores como fundantes desta investigação, partimos então, da hipótese que a Educação Ambiental Popular pode contribuir com essa escola pensada a partir da e na Cultura Popular, como um projeto de emancipação dos sujeitos.

Loureiro (2015) nos ajuda a compreender o lugar de destaque da educação ambiental ao defender que

[...] em uma abordagem estritamente histórica da educação ambiental, afirmamos que a sua característica básica é colocar racionalmente sob questão toda verdade socialmente apresentada, afirmada e legitimada e refutar todo e qualquer pensamento que dissocia sociedade de natureza. Isso impõe também como questão, entre outras, o estatuto da ciência e seus vínculos com as ideologias, a função de dominação do Estado, a “naturalização” dos mecanismos de expropriação e de preconceitos e o processo de instrumentalização das relações sociais (LOUREIRO, 2015, p. 161).

Nesse sentido, defende-se aqui que vincular a dimensão ambiental à centralidade dos processos educativos possibilitará que seus protagonistas, os diferentes sujeitos envolvidos nesses processos, discutam coletivamente o caráter – político, social, econômico, ambiental e outros possíveis – das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza. Nessa perspectiva não há mais espaço para a transmissão de conteúdos, mas um exercício permanente de compreensão crítica da realidade na qual não se admite a produção de conhecimentos fora da realidade social em que docentes e estudantes trabalhadores estão inseridos.

Loureiro (2015) nos indica que “os conhecimentos científico, tecnológico e filosófico não são neutros, mas se situam nos processos sociais e nas contradições de classe e atendem a determinados fins, sendo verdades socialmente determinadas” (p. 163). O autor ainda afirma que, o que se pretende é uma postura teórico-prática transformadora, um posicionamento político comprometido com as lutas populares por emancipação. Postura que requer de nós educadores um outro modo de fazer educação.

A problematização desenvolvida até aqui acerca da concepção de Educação Popular, da importância de uma Educação Ambiental Popular e, da participação e do diálogo como elementos indissociáveis para um novo, mas não tão novo, modo de fazer educação, possibilita fundamentar o foco que se pretendeu com esta pesquisa, operacionalizando-a a partir de seu objetivo geral que foi analisar os conhecimentos

revelados por meio da cultura popular para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular. Para a consecução dessa intencionalidade sinalizamos a seguir o caminho metodológico percorrido.

3 METODOLOGIA

A pesquisa assumiu como princípio metodológico o enfoque qualitativo (CRESWELL, 2014), desenvolvida por meio de uma pesquisa participante (BRANDÃO, FREIRE, FALS BORDA, 1988). Tomou como categorias preliminares de análise a participação e o diálogo, fundamentados em Paulo Freire (2003), Buffa, Arroyo e Nosella (2007) e, a Cultura Popular (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016) e Fávero (1983). Para coleta dos dados foi utilizada observação participante, assim como círculos de diálogo e, complementados por entrevistas semi-estruturadas, com registro das informações em notas de campo e protocolo observacional, conforme Creswell (2014).

Buscou-se distanciar de um tipo conservador de pesquisa e aproximar-se de um modelo de pesquisa atrelada profundamente à educação, na qual os indivíduos participantes tivessem elementos para, conforme Brandão (1988), “conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história” (p. 11).

Um dos primeiros desafios da pesquisa participante diz respeito ao papel do pesquisador, o qual não mais assume a posição como o único sujeito da investigação e nem considera os demais indivíduos, objetos do seu estudo. Da mesma forma, os participantes passam a considerar o

[...] agente da pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa participante – onde afinal pesquisadores - pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (BRANDÃO, 1988, p. 11).

O observador – outrora pressuposto imparcial e distante – passa a ter um papel ativo no processo da investigação, “adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido” (BRANDÃO, 1988, p. 26). Assim, torna-se fundamental ser aceito no grupo, sem, contudo, forçar uma identificação excessiva com a realidade na qual está se inserindo, mantendo uma distância necessária que possibilite a reflexão crítica sobre a problematização que está tomando forma e que manifesta uma dada realidade concreta.

Sobre a realidade concreta, Freire afirma que “é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida” (BRANDÃO, 1988, p. 35). Considerar essa percepção é um outro aspecto importante da pesquisa participante, visto que fatos e dados sobre as questões ambientais, por exemplo, podem ser encontrados em órgãos governamentais oficiais. No entanto, a percepção sobre as mesmas questões, consideradas no seu território de vivência, não se dará de outra forma sem o envolvimento do pesquisador com os pesquisados na sua realidade, por meio de uma relação de estreita interação, implicando, portanto, na “recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade políticas” (p. 25).

A pesquisa, tendo esses fundamentos, não se limita à constatação de como um determinado grupo social percebe a sua realidade mais imediata, mas amplia-se, sobremaneira, na mesma medida em que as questões/discussões se aprofundam sobre essa realidade e o desejo de transformá-la, impondo reflexões mais profundas sobre os meios necessários para realizar essa transformação, ou seja, o conhecimento assumindo seu caráter político. Sobre essa finalidade ampla da pesquisa participante, Brandão (1988) destaca que ela deve “favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social” (p.27).

A participação social, então, não surge após o processo de investigação, mas ela se qualifica e se intensifica no movimento dinâmico de viver/conhecer/compreender a realidade. Brandão (1988, p. 13) observa ainda que “a pesquisa feita com o povo se transforma em educação popular”, onde os processos educativos são revitalizados a partir das experiências sociais dos sujeitos e não mais por conteúdos/conhecimentos pré-definidos/determinados. Para o autor, “a consciência – como o conhecimento – não se transferem prontos, de fora para dentro, nem da noite para o dia” mas [...] “se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e de reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos” (p. 13).

Partiu-se da hipótese de que, por meio do processo metodológico da investigação participante, fosse possível desvelar conhecimentos da cultura popular e estruturar elementos necessários para a construção de uma proposta de Educação Ambiental Popular, que propusesse a revisão dos processos educativos da Educação

de Jovens e Adultos em Araucária, visto que a experiência social desses sujeitos, ao produzir cotidianamente sua vida num território específico, resulta num repertório de conhecimentos que mesmo referendados pela Cultura Popular, não são considerados na educação formal, mas são tratados, conforme sinalizado anteriormente, como uma segunda cultura.

Brandão e Fagundes (2016) ao escrever sobre os movimentos de Cultura Popular a partir de Paulo Freire na década de 1960, registram que esses movimentos “partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher” articulando assim os conceitos de cultura e educação num único processo.

A partir desse princípio, pode-se aproximar a metodologia da pesquisa participante à Cultura Popular, entendendo que na pesquisa, num ato de conhecimento, “educar e estou me educando com os grupos populares” (BRANDÃO, 1988, p.36), e ao mesmo tempo transformo o mundo e sou, nesse processo ressignificado/transformado enquanto sujeito. Os autores, ainda sobre esse processo de transformação do mundo a partir dos movimentos de Cultura Popular, definem “como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa” por meio da qual “o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas”, pressuposto também fundamental da investigação participante.

Considerou-se, então, para definição dos participantes da pesquisa, basicamente dois critérios. O primeiro critério, abarcou estudantes que pudessem, no processo da pesquisa, manifestar os conhecimentos populares adquiridos no decorrer das suas experiências de vida, assim, optou-se por estudantes trabalhadores adultos de diferentes faixas etárias (entre 15 e 60 anos). Em seguida, foi estabelecido o segundo critério: estudantes com moradia em diferentes regiões da cidade que pudessem apresentar realidades também distintas, sendo definido, então, estudantes matriculados em três escolas, num total de cinco turmas (TABELA 2) da Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária, localizadas em três regiões diferentes da cidade – um bairro central, e dois bairros afastados do centro da cidade mas em direções opostas e predominantemente residenciais. A escola Silda Sally fica a aproximadamente quatro quilômetros do centro de Araucária, localizada no Jardim Fonte Nova. A escola Ayrton Senna é a mais afastada da região central, aproximadamente oito quilômetros, localizada no Jardim Shangai e a escola Ibraim, localizada a aproximadamente dois quilômetros do centro de Araucária, no bairro Fazenda Velha.

TABELA 2 – ESCOLAS/ESTUDANTES EJA PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Escolas	Silda Sally	Ayrton Senna	Ibraim
Nº Estudantes Etapa 1	5	16	11
Nº Estudantes Etapa 2	12	21	21
Nº Professores	1	2	2
Nº de Turmas	1	2	2

FONTE: SERE, outubro de 2019.

Do total de matriculados nessas cinco turmas, participaram da pesquisa, aproximadamente 40 estudantes e 05 professoras, o que corresponde a 19% do total de estudantes matriculados nessa modalidade no município. A média da idade dos pesquisados é de 45 anos, sendo o mais novo com 15 anos e o mais velho com 68 anos. Em duas turmas (escolas Ibraim e Ayrton Senna) as matrículas de homens e mulheres correspondem a praticamente 50% para cada sexo. Na outra escola (Silda Sally) 90% das estudantes são mulheres. Em sua maioria, são estudantes trabalhadores que saem do trabalho e vão diretamente para a escola.

O processo metodológico da pesquisa, a partir dos pressupostos estabelecidos, foi estruturado basicamente em 04 (quatro) etapas, as quais passo a definir a seguir.

Primeira etapa, o processo de inserção inicial da pesquisadora nos grupos dos estudantes e aproximação da sua realidade sociocultural. Essa etapa tem início com a definição do grupo de participantes da pesquisa e na sequência realização de uma roda de conversa, com um momento de interação para apresentação do objetivo da pesquisa e aproximação entre pesquisadora e estudantes. Nesse primeiro contato, ocorreu a apresentação da proposta inicial – a problemática da pesquisa – sem, contudo, o estabelecimento de conceitos elaborados previamente referentes ao meio ambiente, cultura e educação popular, natureza, sustentabilidade entre outros, com o objetivo perscrutar os elementos constituintes da cultura popular relativos à problemática apresentada.

Segunda etapa: o desenvolvimento da problematização proposta nos círculos de diálogo com os estudantes. Foram realizados um total de 15 (quinze) encontros, durante os quais foi estabelecido de forma coletiva o desenho de um perfil provisório do grupo, possibilitando o reconhecimento e o debate sobre a identidade cultural dos participantes, a identificação de suas percepções sobre o espaço onde viveram e vivem, bem como sobre a natureza.

Os círculos de diálogo ocorreram no período noturno, no horário de aula dos estudantes, sendo realizados 05 (cinco) encontros em cada uma das três escolas, totalizando os 15 (quinze) encontros. A discussão inicial proposta foi a partir da reflexão sobre o lugar onde os estudantes nasceram, os motivos que os levaram a vir para a cidade de Araucária e, na sequência, uma discussão mais aprofundada sobre o lugar de vivência atual – o bairro. A partir desse tema gerador, o grupo foi se constituindo reflexivo com as questões que eram trazidas, analisadas e aprofundadas em cada novo encontro. As discussões sempre tinham início com uma síntese do encontro anterior e novas ideias iam sendo acrescentadas. O diálogo era estabelecido por meio de questões problematizadoras que diziam respeito à vida dos estudantes, de modo que todos os participantes eram estimulados a falar. No decorrer da pesquisa o grupo manteve-se com uma presença regular, não havendo novos integrantes. No final do mês de novembro de 2019, observou-se uma ausência maior dos participantes, resultado, segundo as professoras das turmas, do cansaço dos estudantes e de algumas desistências, participando do último encontro aproximadamente 20 (vinte) estudantes, ou seja, 50% do grupo inicial constituído.

Na sequência, para a complementação de informações, optou-se pela realização de 32 (trinta e duas) entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de sistematizar, individualmente, os conhecimentos dos estudantes sobre a temática ambiental e complementar informações sobre o perfil do grupo. Seguiu-se da categorização das respostas dadas pelos estudantes durante as entrevistas e comunicação/devolução sistemática aos participantes da pesquisa. E, por fim, discussão e levantamento dos espaços possíveis de participação social no bairro/cidade.

Terceira etapa: o registro das descobertas por meio dos diálogos e reflexão com os estudantes dessas percepções como possibilidade de ir além do já construído na perspectiva do desenvolvimento da proposta de Educação Ambiental Popular.

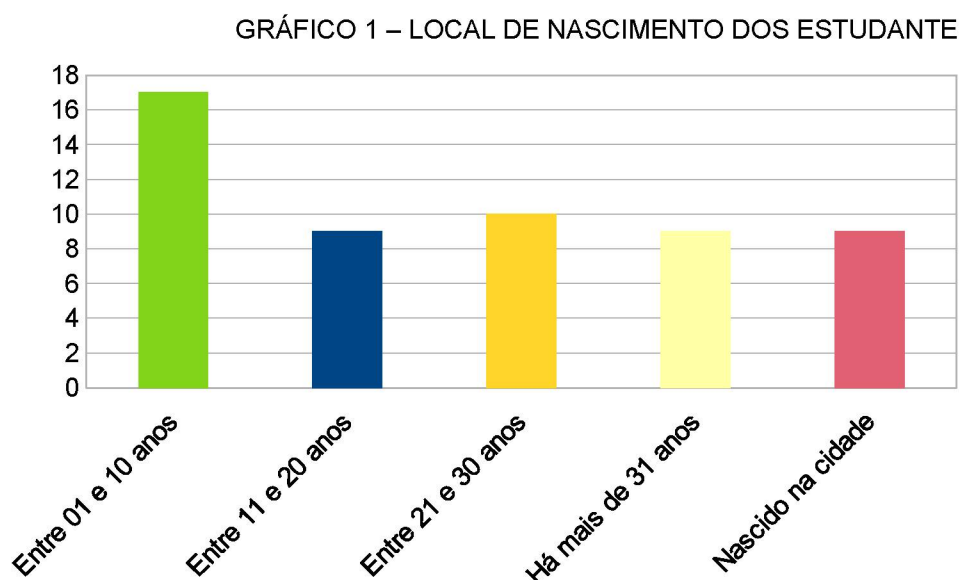
Quarta e última etapa: um círculo de diálogo com as professoras das cinco turmas, para aprofundamento das percepções e conhecimentos manifestados pelos estudantes, bem como para a sistematização final dos resultados.

4 CONHECIMENTOS DA CULTURA POPULAR REVELADOS PELOS ESTUDANTES DA EJA

Os diálogos estabelecidos com os estudantes trabalhadores foram de uma enorme riqueza, dificultando a elaboração de uma síntese, que, por si só, sempre é precária e parcial, e, neste caso não foi diferente, pois o texto sempre será mais frágil e limitado para demonstrar cada fala, cada contribuição, o registro sobre o olhar inicialmente desconfiado e um pouco depois a confiança para dizer o que pensam, onde vivem e no que acreditam. Esse capítulo procura socializar um pouco dessas percepções e conhecimentos, buscando entrelaçá-los com os objetivos da pesquisa.

4.1 CONCEITOS E PERCEPÇÕES SOCIOAMBIENTAIS

Após a inserção da pesquisadora no grupo, deu-se início um diálogo com o objetivo do reconhecimento, por todos, da identidade cultural dos participantes, visto que, por ser o município de Araucária um polo industrial, é bastante comum a migração de trabalhadores em busca de melhores condições de vida. Num primeiro dado levantado nesse diálogo, os estudantes das três turmas participantes da pesquisa, revelaram seu local de nascimento. O resultado (GRÁFICO 1), ainda que esperado, surpreendeu os participantes, pois verificou-se que são poucos os estudantes nascidos na cidade e que o grupo é composto com representantes das cinco regiões brasileiras.



FONTE: A autora (2019).

Em uma análise coletiva desse resultado, surgiu a seguinte discussão ou problematização: o fato de a maioria não ser nascido na cidade implica em que tipo de sentimento em relação ao lugar onde moram? Observou-se durante os relatos um ideário comum de que mesmo tendo sua origem em outros locais, os estudantes afirmam serem cidadãos da cidade e terem sentimentos de pertencimento ao lugar onde vivem. O relato de um único estudante demonstrou o oposto, quando afirmou: *“Estou há 20 anos em Araucária e todos os dias acordo querendo estar na cidade onde nasci”*.

Santos (2009), ao refletir sobre as relações entre o trabalho o espaço geográfico das cidades afirma que

quanto mais o processo produtivo é complexo, mais as forças materiais e intelectuais necessárias ao trabalho são desenvolvidas, e maiores são as cidades. Mas a proximidade física não elimina o distanciamento social, nem tampouco facilita os contatos humanos não-funcionais. [...] Os homens vivem cada vez mais amontoados lado a lado em aglomerações monstruosas, mas estão isolados uns dos outros (SANTOS, 2009, p.33).

Possivelmente, o relato desse estudante demonstra que o sentimento de não pertencimento ao atual espaço de vivência está relacionado a esse distanciamento social. O espaço produtivo, neste caso Araucária, une os homens e mulheres, mas esse mesmo processo produtivo os separa, fazendo-os desenvolver sentimentos como o relatado acima.

Ao discutir os resultados do trabalho no capitalismo, Loureiro (2015) aprofunda as consequências desse distanciamento social explicitando que a

a alienação, o estranhamento de si mesmo e do outro, reduz esse outro a instrumento de realização que aniquila a semelhança e as diferenças entre as pessoas postas em relações de desigualdade opressora. Aniquila a livre expressão e constituição da diversidade, que fica “mascarada” pelas expropriações sob a aparência do individualismo e de uma falsa liberdade de escolhas. (LOUREIRO, 2015, p. 165)

Pôde-se refletir com o grupo que a presença/permanência dessa ideia – de não pertencimento – está vinculada ao modo como os trabalhadores numa sociedade capitalista são dominados por sua atividade de trabalho, que fragmenta o corpo social em “indivíduos isolados”, que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade (MÉSZÁROS, 2008, p. 39). Além desse

individualismo, uma outra consequência, portanto, pode ser a consolidação de um certo desapego às pessoas e ao lugar onde o indivíduo se encontra, tornando-o, assim, um não-lugar, onde homens e mulheres não se vinculam, não desenvolvem afeto e, portanto, corresponsabilidades comuns e coletivas sobre o lugar onde vivem, reforçando mais uma vez a lógica da separação entre sociedade e natureza, observando-a como mais um elemento a ser explorado.

Dessa primeira discussão com o grupo, surge um elemento fundamental para a estruturação e desenvolvimento de uma proposta de educação ambiental popular: a necessidade de refletir sobre o espaço social geográfico onde homens e mulheres reais produzem a sua existência. Loureiro (2015) nos ajuda numa síntese ao dizer que

[...] compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. Ao indagar-se, conhecer, compreender, interpretar e agir, o ser humano desperta potencialidades e mobiliza sua capacidade de optar, de decidir, de escolher (ainda que sob as coerções sistêmicas) e, ao exercer a escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, mas muda também sua posição diante do mundo (LOUREIRO, 2015, p. 166).

Essa compreensão do mundo passa inicialmente e necessariamente pela vivência. Antes de chegar na EJA, Arroyo (2017) nos ajuda a ver que os percursos de ônibus ou a pé que os estudantes trabalhadores fazem diariamente

[...] são uma cartografia do espaço urbano, dos campos. Uma cartografia de seu viver. Das possibilidades e limites do seu viver, de sua humanização. A mesma cartografia dos campos e das periferias urbanas que descreve os milhões de crianças e adolescentes no seu ir-voltar às escolas públicas. Cartografias da construção de suas identidades, culturas, valores, saberes (ARROYO, 2017, p.33)

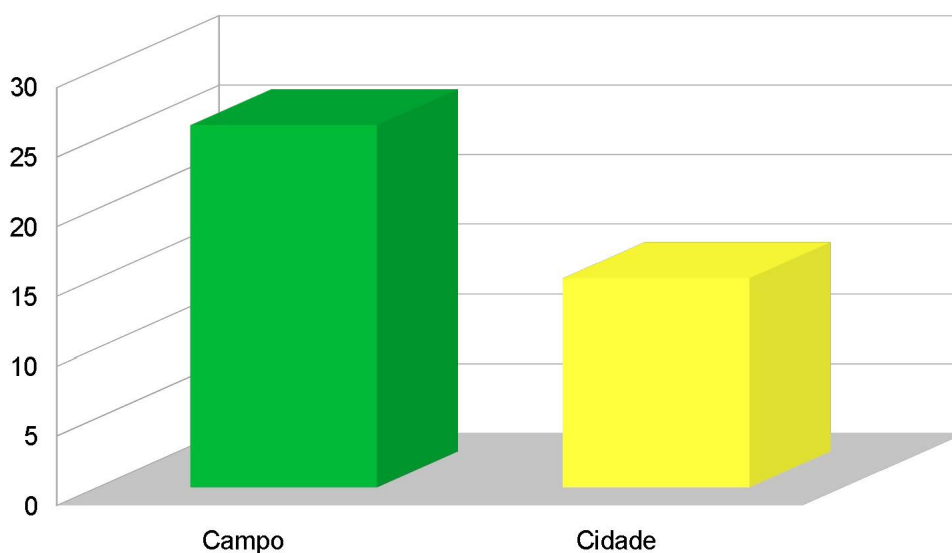
Pode-se afirmar que não há material mais rico para estudos do que essas cartografias produzidas no ir e vir dos estudantes nas salas de aula da EJA. Desconsiderar seus itinerários nos currículos escolares é negar-lhes a possibilidade de conhecer a sua própria história.

Ainda sobre a mesma temática de discussão, do local de nascimento, o grupo foi incentivado a relembrar características do seu primeiro território de vivência, classificando-o como campo ou cidade. É importante demarcar aqui que ao tratar do campo com os estudantes trabalhadores, tratamos de uma perspectiva de educação que considera o campo um território da luta vivida pelos camponeses deste país, negando, portanto, o paradigma rural tradicional pois

[...] o paradigma do rural tradicional tem criado nos últimos anos uma série de necessidades para os povos que vivem no campo, a exemplo de muitos acreditarem que somente podem concorrer com o capitalismo se desenvolver a sua produção com base em um sistema de informação e de tecnologia, o mesmo utilizado pelas grandes indústrias agrícolas. Com base nesse sentimento é que muitos trabalhadores disponibilizam suas terras e sua mão de obra para a produção em larga escala de alguns produtos para exportação e, quando estes não mais interessam ao mercado internacional, os empresários retiram os equipamentos, não pagam nenhum direito aos trabalhadores pela utilização das suas terras, deixam o solo completamente esgotado e as populações mais empobrecidas e com menos esperança de viver no campo (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 5)

No decorrer do diálogo observou-se que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa tem sua origem no campo, conforme pode ser observado no GRÁFICO 2 e foram afetados diretamente pelas políticas ruralistas que se desenvolveram no decorrer da história do Brasil.

GRÁFICO 2 – PRIMEIRO TERRITÓRIO DE VIVÊNCIA



FONTE: A autora (2019).

O diálogo favoreceu, a reflexão sobre esse outro campo, o campo da luta pela terra, dos pequenos agricultores, da reforma agrária, da agricultura familiar, da preservação da floresta, e de uma outra educação que está sendo produzida e que considera

[...] o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neoconcepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 5)

Ao aprofundar um pouco mais a discussão sobre esse primeiro território de vivência, os estudantes não apresentaram dificuldades em diferenciar campo e cidade. Relataram a partir de suas memórias as atividades desenvolvidas em cada um desses espaços, dando visibilidade às suas experiências pessoais de vida manifestando suas formas de trabalho, seus costumes, sua religiosidade portanto, sua cultura. Os participantes foram selecionando e relatando suas lembranças mais significativas, as quais foram listadas na QUADRO 3, sendo agrupadas segundo as categorias *meio ambiente/espço* e *atividades*. A opção por essas duas categorias deu-se devido a esses conceitos estarem muito presentes nas falas dos participantes que ora se referiam aos espaços geográficos ora falavam sobre as atividades que desenvolviam nesses espaços.

QUADRO 3 – O TERRITÓRIO DE VIVÊNCIA DOS ESTUDANTES DA EJA

Categorias	Campo	Cidade
Meio Ambiente/Espaço	Animais	Parque
	Árvores Frutíferas	Praia
	Cachoeira	
	Casa Da Avó	
	Mata	
	Pátio amplo	
	Sítio	
Atividades	Brincadeiras	Acolhimento
	Caçar	Brincar na rua
	Colheita	Brinquedos
	Comida	Família Reunida
	Família Reunida	Fazer pão com a mãe
	Peteca	Jogar bola
	Subir/Balanço Na Árvore	Viajar/visitar parentes na roça
	Tirar Leite	
	Tratar Animais	
	Vaquejada	

FONTE: A autora (2019).

Procedeu-se na sequência, um diálogo sobre essas palavras representativas de suas memórias, possibilitando ao grupo perceber que nesse primeiro território de vivência, tanto na cidade quanto no campo, havia contato direto e constante com, segundo eles, “coisas” da natureza e que atualmente “as crianças não sabem nem mais de onde vem o leite”, “não pisam mais no chão”, “não sobem em árvores”, e “só ficam no celular”, trazendo à consciência a compreensão da separação que existe entre homem e natureza. Puderam perceber que, não só as crianças, mas eles próprios deixaram de frequentar ou realizar atividades possíveis em ambientes abertos e naturais.

Acosta (2016), ao defender um outro modelo de desenvolvimento que seja superador das desigualdades resultantes do modelo de produção capitalista, que propicie suficiência – mais que apenas eficiência – sustentado na solidariedade, destaca que “urge superar o divórcio entre natureza e o ser humano. Essa mudança histórica e civilizatória é o maior desafio da Humanidade, se é que não se deseja colocar em risco nossa própria existência” (p. 28).

Encontramos nessa reflexão, um segundo elemento a ser considerado no desenvolvimento da Educação Ambiental Popular: além da aproximação social já descrita, por meio de uma vida cada vez mais em comunidade, superar o afastamento homem/natureza.

Reigota (1991) apresenta os objetivos da educação ambiental estabelecidos em 1977 durante a Primeira Conferência Mundial de Educação Ambiental realizada pela UNESCO em Tbilisi, URSS, e reafirmados em 1987, durante a Segunda Conferência Mundial em Moscou.

1 – Consciência: Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem uma consciência e uma sensibilidade acerca do meio ambiente e dos problemas a ele associados. **2 – Conhecimento:** Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a ganharem uma grande variedade de experiências. **3 – Atividades:** Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem um conjunto de valores e sentimentos de preocupação com o ambiente e motivação para participarem ativamente na sua proteção e melhoramento. **4 – Competência:** Ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirirem competências para resolver problemas ambientais. **5 – Participação:** Propiciar aos grupos sociais e aos indivíduos uma oportunidade de se envolverem ativamente, em todos os níveis, na resolução de problemas relacionados com o ambiente (UNESCO, 1977, *apud* REIGOTA, 1991, p. 15).

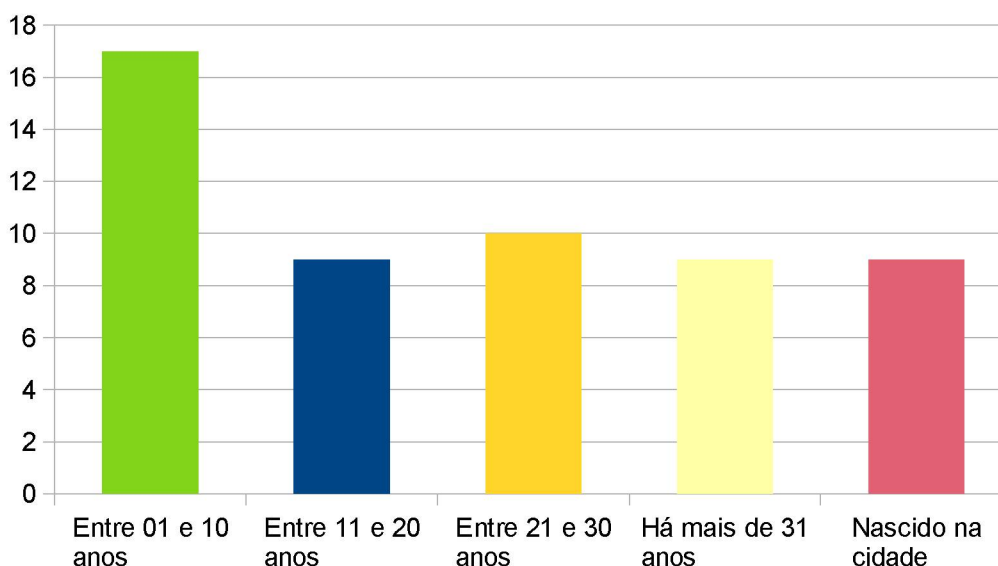
Ainda que sejam todos objetivos válidos para o desenvolvimento da educação ambiental, observa-se que a forma na qual o texto foi escrito, pressupõe a concepção de sujeitos que não são parte do meio ambiente, que precisam cuidar do meio ambiente como se fosse algo externo a eles, e nesse sentido há um reforço da ideia da separação homem/natureza. Gadotti (2001), citando Gutierrez fala de um “cidadão ambiental”, o que implicaria em uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado a ser conquistado pelo homem. Essa ideia de conquista é amplamente utilizada pelo modo de produção capitalista que explora a natureza até o esgotamento de seus elementos, sem considerar as consequências que resultam desse processo perverso.

Assim, como urge superar a separação homem/natureza, urge a estruturação de processos educativos, escolares e não-escolares, que promovam a aprendizagem a

partir da realidade concreta em que homens e mulheres entendam-se como parte do meio ambiente. Gadotti (2001) ainda afirma que o “desenvolvimento sustentável tem um *componente educativo* formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”, colocando em destaque o papel da educação por meio de um processo formativo que objetive a mudança da relação ora estabelecida entre homem e natureza.

Na sequência da pesquisa, os estudantes foram questionados sobre o tempo de vivência no lugar da moradia atual. No levantamento das respostas, conforme demonstrado no GRÁFICO 3, observou-se que de forma geral, a maioria dos estudantes vive há mais de 10 anos no município e que os nascidos na cidade são em menor número, como já indicado no diálogo inicial com os estudantes.

GRÁFICO 3 – TEMPO DE RESIDÊNCIA EM ARAUCÁRIA



FONTE: A autora (2019).

No diálogo sobre esse resultado, os estudantes, a partir dos seus itinerários de ir e vir da casa para o trabalho, do trabalho para escola e da escola para casa, foram provocados a observar mais detalhadamente o bairro onde vivem e anotar aspectos considerados importantes. Nesse momento não foi estabelecido nenhum critério de observação que remetesse às questões específicas ambientais, mas indicou-se uma questão aberta para a compreensão do que de fato é relevante para os estudantes na relação que estabelecem com o espaço onde vivem. Foi orientado aos estudantes que

ainda não tinham o domínio da escrita, guardar na memória o que fosse considerado importante.

Dessa observação, obteve-se durante os relatos dos grupos a seguinte descrição dos bairros (QUADRO 4) onde residem:

QUADRO 4: DESCRIÇÃO DOS BAIRROS ONDE VIVEM OS ESTUDANTES DA EJA

Bairros	Bairro Iguaçu	Bairro Fazenda Velha e Entorno	Bairro Capela Velha
Descrição	Bueiros transbordam em dias de chuva	Árvores frutíferas	Algumas ruas ainda não tem asfalto
	Cheiro ruim estação de tratamento da Sanepar	Árvores ornamentais	Bagunça nas ruas
	Há terrenos com entulhos	Boa iluminação	Carros que estacionam nas calçadas
	Muitos cachorros abandonados	Empresa poluidora de reciclagem pneus	Existem árvores frutíferas
	O lixo não é um problema	Erosão/Calçadas – Passaúna	Falta colégio para o fundamental II
	Presença de árvores frutíferas	Excesso de mato – Passaúna	Faltam árvores nas ruas
	Presença de árvores ornamentais	Fábrica de Broa Antiga – Estação	Ou falta água, ou falta luz
	Presença de Mata	Falta de Segurança – Passaúna	Poucos espaços de lazer
	Raras brincadeiras nas ruas	Muitos cachorros abandonados	Presença de lixo no rio
		Ótimo comércio – Porto das Laranjeiras	Presença de lixo nos lotes vazios
		Rede de esgoto	Ruas muito movimentadas
		Ruas asfaltadas	Tem um bosque, mas as pessoas não cuidam

FONTE: A autora (2019).

A partir da sistematização e das sínteses das observações realizadas, foi possível dialogar com os estudantes e constatar coletivamente que mesmo não tendo sido direcionado o olhar para as questões ambientais, a descrição apresentada traz em sua maioria elementos da natureza, problemas ambientais detectados e questões de infraestrutura urbana, demonstrando a presença de percepções ambientais e conhecimentos populares resultantes da vivência cotidiana no bairro. Conforme Arroyo (2017), essas vivências trazem significados especiais para os adolescentes, jovens, adultos e para os docentes da EJA e que “ouvir sua voz, ver seus olhares nos ônibus e nos deslocamentos será um caminho para apreender o campo real, a cidade real” (p.23).

É importante destacar que as percepções indicaram não só preocupações estéticas, no sentido de se ter um bairro bonito, limpo, seguro (também isso), mas uma reflexão, ainda que inicial, sobre o quanto a forma como o bairro está constituído está diretamente relacionada e interferindo na vida das pessoas.

Com o avançar dessas percepções ambientais iniciais é que esta pesquisa foi se delineando, com o objetivo de refletir sobre uma proposta possível, que se desenvolva a partir do conhecimento popular, das experiências de vida que são construídas no percurso da luta pela sobrevivência dos estudantes trabalhadores e avançar para uma compreensão mais ampla do meio ambiente. Uma proposta que, para além dos conteúdos escolares, resultasse de fato em uma outra consciência ambiental, não reducionista como aquela que já foi discutida aqui, que surge de projetos isolados e temporários de separação do lixo, reciclagem, entre outros, mas uma compreensão ampliada, que Loureiro (2015) nos ajuda a definir afirmando que

[...]a sua característica básica é colocar racionalmente sob questão toda verdade socialmente apresentada, afirmada e legitimada e refutar todo e qualquer pensamento que dissocia sociedade de natureza. Isso impõe também como questão, entre outras, o estatuto da ciência e seus vínculos com as ideologias, a função de dominação do Estado, a “naturalização” dos mecanismos de expropriação e de preconceitos e o processo de instrumentalização das relações sociais (LOUREIRO, 2015, p. 4).

Ressalta-se, portanto, mais uma vez, o destaque que a Educação Ambiental Popular deve ter nos processos educativos, visto que é por meio deles, que os estudantes trabalhadores, imersos em sua realidade cotidiana, podem se afastar dela, ainda que por algumas horas noturnas, e olhar de forma questionadora para essa realidade.

Na Jornada Internacional de Educação Ambiental (1992), organizada pelo ICAE (Conselho Internacional de Educação de Adultos), foi lançado o “Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”. Gadotti (2001) apresentou os princípios básicos do documento que demonstram a importância dos processos educativos formais, não formais e informais na superação das dificuldades que a temática vem sofrendo em uma sociedade que ainda considera o meio ambiente como um recurso a ser explorado:

1. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. 2. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a

soberania das nações. 3. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar. 4. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas. 5. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis. 6. A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos (GADOTTI, 2001, p.99).

Na continuidade da investigação, para complementar dados, foi realizada uma entrevista semi-estruturada, com o objetivo de identificar, de forma mais direta, os conhecimentos dos estudantes em relação à temática ambiental e assim adentrar mais especificamente na problemática da pesquisa. Foram realizadas entrevistas com 32 (trinta e dois) participantes, com as seguintes questões (TABELA 3):

TABELA 3 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Número da questão	Questões
Questão 01	Qual o significado da palavra meio ambiente?
Questão 02	Você acredita que faz parte do meio ambiente?
Questão 03	Considerando o lugar onde você vive, existe algum problema ambiental?
Questão 04	O que você considera importante para sua qualidade de vida?

FONTE: A autora (2019).

As respostas dos estudantes trabalhadores, a partir das notas de campo e protocolo de observação, foram categorizadas por recorrência, utilizando-se de agrupamentos.

As respostas para a questão 1 (QUADRO 5) foram agrupadas nas seguintes categorias: Seres vivos/não vivos, Meio social/cultural, Problemas Ambientais e Cuidados com o Meio Ambiente.

QUADRO 5: QUESTÃO 1 – QUAL O SIGNIFICADO DA PALAVRA MEIO AMBIENTE?

Categorias	Qual o significado da palavra meio ambiente?
Seres vivos/não vivos	Árvore
	Animais
	Floresta
	Matas
	Mina de Água
	Natureza

	Rios
	Terra
	Vida
Meio social/cultural	Cidade Com Árvores
	Cidade Limpa
	Cuidado Com O Bairro/
	Lugar Onde Vivemos
	Melhoras No Posto De Saúde
	Onde Moro/Bairro
	Trabalho
Problemas ambientais	Desmatamento
	Esgotos Na Beira Do Asfalto
	Poluição do Ar
	Poluição Dos Rios
	Queimada
Cuidados com o meio ambiente	Cuidar Dos Parques
	Não Cortar Árvores/Plantar Mais Árvores
	Não Fazer Queimadas
	Não Jogar Lixo Nas Ruas
	Não Jogar Lixo Nos Rios/Não Jogar as Redes nos Rios
	Não Matar Os Bichos Silvestres
	Reciclar/Separar Vidro, Plásticos, etc.

FONTE: A autora (2019).

Todas as respostas apresentaram conceitos relacionados ao meio ambiente, não havendo necessidade de incluir categorias para respostas com outras temáticas, indicando que os estudantes possuem um acervo de percepções ambientais desenvolvidas na sua vivência/ experiência cotidiana e até mesmo, pelo trabalho pedagógico já realizado em sala de aula. A opção por esses agrupamentos demonstra que as respostas se aproximam de conceitos sistematizados cientificamente sobre o meio ambiente. No entanto, observou-se também que, durante as respostas, os estudantes preocuparam-se excessivamente em dar uma resposta correta, buscando muito mais registrar conforme já haviam estudado em sala de aula, confirmando a ideia de que acreditam que os conhecimentos escolares têm mais valor do que os conhecimentos que trazem da sua experiência cotidiana.

Quando perguntados sobre pertencer ou não ao meio ambiente, de forma geral os estudantes não tiveram dúvidas. Possivelmente porque durante os círculos de diálogo esse pertencimento já havia ficado bem definido. O resultado das respostas indicaram que há a compreensão de que o ser humano é parte integrante do meio ambiente, ainda que os processos de organização social e econômica tenham se sustentado, até então, com a propagação da ideia de que a natureza é recurso a ser

explorado pelo homem, que este tem que dominar sobre ela. No QUADRO 6 podemos observar essas respostas.

QUADRO 6 – QUESTÃO 2: VOCÊ ACREDITA QUE FAZ PARTE DO MEIO AMBIENTE?

	Você acredita que faz parte do meio ambiente?
SIM	29
NÃO	3

FONTE: A autora (2019).

Na continuidade da entrevista, questão 03, os estudantes responderam que existem problemas ambientais, mas apresentaram dúvidas ao listá-los, questionando se os problemas ambientais se referiam apenas a questões relacionadas a rios, florestas, matas distantes ou se também poderiam ser relacionados ao lugar onde vivem, sendo necessário a pesquisadora inserir orientações verbais a mais na questão. Ainda assim, apareceram algumas respostas deslocadas do contexto mais imediato dos estudantes ou respostas não relacionadas à temática. Ao compararmos o QUADRO 7 com o QUADRO 04 (onde estão os registros das observações do bairro), pode-se observar que, sem utilizar o termo “problema ambiental”, muitos problemas aparecem de forma mais espontânea.

QUADRO 7 – QUESTÃO 3 – CONSIDERANDO O LUGAR ONDE VOCÊ VIVE, EXISTE ALGUM PROBLEMA AMBIENTAL?

	Existem problemas ambientais?
Não	3
Sim	Barata saindo dos bueiros
	Cachorro abandonado na rua
	Desmatamento
	Esgoto vai para o rio
	Falta de médicos
	Indústria/lixo/mosquito da dengue
	Lixo na rua/nos lugares para lazer
	Ser humano destrói a natureza
	Lixo/sujeira no rio
	Lotes abandonados/com lixo
	Poluição (ar)/empresas e carros
	Poluição (rio)/iguaçu, parque
	Queimada na floresta
	Rio desbarrancando
	Ser humano destrói a natureza
	Precisa de mais árvores

FONTE: A autora (2019).

A última questão da entrevista também apresentou um certo nível de dificuldade para os estudantes. Observou-se novamente que estavam preocupados em apresentar a “resposta certa” mais do que manifestar suas compreensões sobre a questão. Foram criadas duas categorias (saúde e meio ambiente) para as respostas dadas que apresentaram essa interrelação e mais uma categoria para abranger respostas com outras temáticas. Observa-se na sistematização (QUADRO 8), que apenas alguns estudantes conseguiram relacionar que a qualidade de vida está diretamente ligada ao meio ambiente.

QUADRO 8 – QUESTÃO 4 – O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE PARA SUA QUALIDADE DE VIDA?

Categorias	Qualidade de vida
Saúde	Alimentação Saudável
	Atividade Física/Educação Física/Esporte
	Beber Água
	Caminhada
	Controle Alimentar
	Emagrecer
	Frutas, Verduras, Frango Criado Com Milho, Leite
	Ir Ao Médico/ Melhoria Na Saúde Pública
Meio ambiente	Bairro, cidade limpa
	Ar puro
	Coleta de lixo
	Mais árvores
	Menos poluição
	Menos veneno (agrotóxico) nos alimentos/ terra/água
	Não jogar lixo nas ruas, lotes
Outras respostas	Dinheiro/Vida Boa/Casa, Moradia/Carro
	Elegante E Rico
	Estudo/Emprego
	Felicidade Com Família E Amigos/ De Bem Com A Vida
	Honestidade/Realizar Os Sonhos/Esperança
	Lazer: Passear, Parque, Pesca
	Trabalho
	Transporte

FONTE: A autora (2019).

Após a realização da entrevista, foi realizado um novo encontro com os participantes, no qual foi apresentada uma síntese com as respostas para análise e discussão coletiva dos resultados. Todo esse processo de investigação participante

estabelecido com os estudantes, e o diálogo estabelecido com eles para analisar suas próprias ideias, resultou numa sistematização que passo a descrever na sequência.

4.2 O REGISTRO DAS DESCOBERTAS POR MEIO DOS DIÁLOGOS E REFLEXÕES

O processo de sistematização de algumas conclusões provisórias, a partir das percepções e conhecimentos apresentados pelos estudantes, e posterior retorno para dialogar com eles, foi de grande importância para essa pesquisa, pois o resultado, ainda que se configure simples, não é simplista. Observar e reconhecer os seus diálogos estruturados na forma e no valor dos conhecimentos escolares, confirmou a contribuição da pesquisa participante em processos de investigação acadêmica e a Educação Popular como um caminho possível para a emancipação dos sujeitos. O conteúdo resultante não só referencia o objetivo principal dessa pesquisa, mas aponta para outros conhecimentos que para além da Educação ambiental, podem e devem ser aprofundados em processos educativos da EJA.

Uma das primeiras sínteses realizadas com o grupo foi em relação ao conceito de cidadania. Os estudantes afirmaram serem cidadãos da cidade onde moram, mas chegaram à conclusão de que possuem poucos elementos do que isso realmente significa. No aprofundamento dessa questão durante o debate, desenvolveram a compreensão da necessidade de maior participação social na vida do bairro e da cidade, para além do ato de votar a cada eleição e passaram a identificar alguns espaços onde essa participação pode ser exercida: igreja (houve a identificação de que em uma das comunidades existe um grupo de discussão chamado “fé e política”, no qual se estimula a participação dos fiéis nos espaços possíveis de indicação de políticas públicas para o bairro), associação de moradores, escola, conselhos municipais, sessões regulares do poder legislativo que, na fala de um dos estudantes é um espaço onde se pode “ajudar a governar”. De forma geral, desconheciam os serviços de ouvidoria do município e a atuação do Ministério Público. Mesmo compreendendo a importância da participação social, mostraram-se resistentes à participação sindical.

Um elemento amplamente debatido durante as discussões nos grupos e de certa forma apropriado pelos participantes foi a ideia de corresponsabilização pelo espaço onde vivem. Ao mesmo tempo em que os participantes da pesquisa manifestaram compreender que cabe ao poder público a preservação do ambiente a partir das legislações vigentes, indicando inclusive onde há falhas nessa preservação, foram

construindo juntos a ideia de que os sujeitos que vivem num determinado espaço (ou seja, todos os envolvidos na discussão) têm responsabilidades coletivas e individuais sobre aquele espaço.

Outra reflexão de extrema validade para essa pesquisa foi quanto à análise realizada sobre o lugar de moradia (o bairro onde vivem): os limites e possibilidades desse espaço geográfico. Os participantes conseguiram identificar aspectos positivos e negativos, relacionando-os diretamente ao contato ou não com a natureza, a preservação ou degradação dos ambientes naturais, a existência ou não desses ambientes no bairro, conseguindo avaliar a partir de suas experiências da infância (quando tinham muito mais possibilidade desse contato), o quanto a separação homem/natureza interferiu negativamente no modo como vivem hoje e na valoração que dão aos ambientes naturais. Nessa análise, ampliaram a compreensão de que é possível, mesmo vivendo em espaços de moradia muito pequenos se comparados a organização do espaço rural onde a maioria viveu na infância, organizar pequenos canteiros de plantas diversificadas e plantar árvores conforme o terreno disponibiliza (maiores ou menores).

Não é possível afirmar que, a partir das discussões e reflexões realizadas com os grupos, se o período dos três meses de realização da pesquisa foi suficiente para o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Portanto, ainda se faz necessário a continuidade dessa reflexão no sentido do estabelecimento de ações para agir localmente em questões ambientais mais amplas. Por exemplo, os estudantes que moram nas proximidades do rio Passaúna, em região de ocupação irregular onde não há rede de esgoto, relataram que os moradores direcionam os resíduos direto para o rio e, em época de chuva, esse mesmo rio devolve para a população esses resíduos durante as enchentes. Outras problemáticas foram apresentadas pelos estudantes, e o que se observou é que no tratamento dos conhecimentos escolares essas problemáticas não têm o espaço para discussão que deveriam ter, perdendo-se uma excelente oportunidade de avançar na compreensão sobre as condições concretas de vida dos estudantes, instrumentalizando-os com conhecimentos e possibilidades para irem superando as dificuldades apresentadas.

Surge então a necessidade de que se repense os processos de formação continuada dos professores e de planejamento das temáticas a serem discutidos com os estudantes. Pretende-se aprofundar essa ideia no próximo capítulo.

A reflexão sobre o bairro deu visibilidade a um outro elemento bastante importante a ser considerado na temática aqui discutida: o isolamento social¹¹. Mesmo vivendo em comunidades predominantemente residenciais, os participantes da pesquisa declararam não participar efetivamente da vida da comunidade, exceto nos momentos em que vão à escola e em algumas situações, como a participação na igreja. Perceberam, inclusive, que desconheciam alguns equipamentos públicos que têm a função de contribuir para uma melhor qualidade de vida da população. Nessa questão, foi indicado às professoras que listassem com os estudantes alguns desses equipamentos, sendo indicados seus serviços, pois, de certa forma, há em cada um dos bairros possibilidades ainda não vivenciadas pelos estudantes. Os grupos, de forma geral, indicaram a escola como o lugar de maior valor na diminuição desse isolamento, considerando-a um espaço que utilizam não só para a aprendizagem de conteúdos, mas, na fala de um dos estudantes *“um espaço onde nos relacionamos, nos socializamos e somos felizes”*.

Os registros que ora foram sistematizados, ainda que insuficientes, já se constituem elementos importantes a serem considerados na possibilidade de sistematização de uma proposta de Educação Ambiental Popular, visto que surgiram do intenso diálogo estabelecido no processo de pesquisa, devendo ainda, no decorrer dessa sistematização, novos elementos serem incorporados.

Das inúmeras categorias surgidas nos debates apresento abaixo uma síntese das principais, com o objetivo de visualizar, ainda que teoricamente, temas geradores que poderiam ser o objeto de investigação desses estudantes, com desdobramentos conforme cada realidade apresentada:

- a) Cidadania
- b) Limites e possibilidades do espaço geográfico
- c) Isolamento social
- d) Participação social e corresponsabilização
- e) O campo e a cidade como espaços de produção da vida humana
- f) A separação entre o homem e a natureza
- e) Consciência ambiental, entre outras.

11 Isolamento social – No desenvolvimento da investigação o termo “isolamento social” foi definido considerando o processo alienante do trabalho na sociedade capitalista que impõe aos trabalhadores condições precárias para sobrevivência, esgotando possibilidades de convívio saudável com os familiares, comunidade e com a natureza. No entanto é importante ressaltar que o termo ganhou outro sentido durante o período de finalização da presente investigação, sendo estabelecido e até imposto como uma necessidade social devido à pandemia ocasionada pelo COVID19. Ficamos todos isolados e aprendendo a organizar a vida de uma outra maneira pelo bem de todos.

Foi proposto então, às professoras das turmas da EJA participantes dessa investigação recompor os grupos para novas discussões com o objetivo de aprofundar suas compreensões de cada uma dessas categorias, ou seja, de realizar o movimento de superação a partir da Cultura Popular e realizar o adensamento político e, nessa perspectiva, a emancipação.

No entanto, devido à pandemia desencadeada pelo COVID 19, durante o ano de 2020, as atividades presenciais foram suspensas, sendo orientado pela SMED a realização de atividades remotas para os estudantes (ANEXO 3) impossibilitando a recomposição dos grupos. Como alternativa, propôs-se então um círculo de diálogo com as professoras das turmas envolvidas na pesquisa, onde foi realizada a discussão e aprofundamento das categorias surgidas nos diálogos com os estudantes. O objetivo desse processo foi, não só possibilitar a devolução sistemática dos resultados da pesquisa aos sujeitos participantes, mas de estabelecer um processo de formação continuada com os docentes e sistematizar coletivamente as principais ideias de todo esse processo.

4.3 O CÍRCULO DE DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS DA EJA

A quarta e última etapa da investigação realizou-se nos meses de julho e agosto de 2020, com a participação das professoras das turmas dos estudantes trabalhadores que participaram da pesquisa em 2019. Foi composto um grupo de 07 pessoas, sendo as cinco professoras das turmas, a coordenadora responsável pela Educação de Jovens e Adultos do município de Araucária e a pesquisadora.

Foi estabelecido um círculo de diálogo semanal, por meio digital utilizando a plataforma *Google Meet*. O círculo de diálogo da forma como foi realizado limitou de certo modo a participação das professoras, visto que o meio digital, como se observou, inibe em parte o diálogo tornando-o menos eficaz que o encontro presencial.

Mas, de qualquer forma, a dinâmica realizada com as professoras já se constituiu num primeiro resultado do processo de investigação, pois ele surge da necessidade da devolutiva sistemática das sínteses e conclusões provisórias resultantes dos diálogos estabelecidos com os estudantes.

Assim, durante os encontros do círculo de diálogo com as professoras, as categorias, as ideias, percepções e conhecimentos ambientais manifestados pelos estudantes durante a investigação foram aprofundados com as professoras e organizados coletivamente com a possibilidade de subsidiar a reflexão sobre as

práticas educativas realizadas, bem como estruturar alguns elementos importantes para o desenvolvimento e inserção da Educação Ambiental Popular na proposta pedagógica da EJA.

As sínteses estão propostas no QUADRO 9 abaixo, no qual estão explicitadas as principais categorias surgidas no diálogo com os estudantes, bem como a sistematização a partir delas, realizadas com as professoras:

QUADRO 9 – SÍNTESE RESULTANTE DO CÍRCULO DE DIÁLOGO

Tema Gerador	Categorias surgidas nos diálogos com os estudantes	Síntese do círculo de diálogo com as professoras
Local de nascimento dos estudantes e local de vivência atual.	Cidadania; Limites e possibilidades do espaço geográfico; Isolamento social; Participação social e corresponsabilização.	A interrelação que existe entre quem é o indivíduo estudante trabalhador da EJA e o local onde vive, pode ser estruturada em quatro temáticas que perpassam diferentes áreas do conhecimento escolar: <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a identidade cultural dos estudantes da EJA é fundamental para o processo educativo a ser desenvolvido; ● Considerar os sentimentos de pertencimento ou não ao local onde os estudantes vivem e o porquê desses sentimentos, podem dar indicativos importantes para os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula; ● Estabelecer como um dos objetivos do trabalho pedagógico, minimizar o distanciamento social proporcionado pelo modo de trabalho na sociedade capitalista a partir das relações que os estudantes estabelecem entre si, com os conhecimentos e com a professora nas turmas de EJA e ● Aprofundar os conceitos de cidadania e participação social contribuindo para o desenvolvimento político dos estudantes trabalhadores.
O campo e a cidade como espaço de produção da vida humana.	O campo como primeiro lugar de vivência; A relação mais próxima com a natureza.	A temática Campo/Cidade e as relações que os homens estabelecem com a natureza, oportunizam o aprofundamento em sala de aula das seguintes ideias: <ul style="list-style-type: none"> ● Campo e cidade são conceitos facilmente apropriados pelos estudantes, no entanto, é imprescindível fazer a discussão sobre a diferença entre o conceito de RURAL e o conceito de

		<p>CAMPO;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A temática possibilita ainda uma rica discussão sobre a importância da agricultura familiar e a desconstrução do conceito que a mídia traz sobre o agronegócio; ● Há percepção da separação homem/natureza mas, na vida cotidiana na cidade, há um reforço dessa ideia. É necessário portanto inserir no currículo escolar práticas pedagógicas que auxiliem na superação dessa realidade.
As percepções ambientais e o desenvolvimento da consciência ambiental.	Seres Vivos e não-vivos; Meio natural e social-espacial; Problemas ambientais; Cuidados com o meio ambiente; Qualidade de vida.	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentam conceitos relacionados ao meio ambiente possivelmente estruturados na escola tendo dificuldades de relacionar esses conceitos à sua própria vida. ● Se a hipótese do distanciamento entre cultura popular e conhecimentos escolares está confirmada, é preciso estabelecer ações pedagógicas para que essa distância seja diminuída até ser superada. ● Especificamente quanto a temática ambiental, há necessidade de aproximar o tema qualidade de vida às questões ambientais. ● O distanciamento homem/natureza é superado na medida em que cada sujeito e os coletivos dos sujeitos compreendam os processos sociais dessa separação e assim, possam refletir sobre ações possíveis para diminuir esse distanciamento. Há nessa ideia, uma aproximação com o objetivo de desenvolver a consciência ambiental.

FONTE: A autora (2020)

A síntese sistematizada a partir dos diálogos, indica que é possível pensar a escola de uma outra maneira, onde não cabe um currículo pré-determinado, mas dinâmico, construído com os diferentes estudantes trabalhadores e suas experiências de vida. Na fala de uma professora durante o diálogo, destaca a importância de considerar no processo educativo, como o estudante vê o mundo que o cerca: *qual seria o olhar, a participação deles em reais ações e qual o conhecimento de cada um sobre problemas ambientais locais, que estão diretamente ligados ao seu meio?*

Os elementos estruturantes tratados no capítulo a seguir e que constituem o término dessa investigação, resultam desses diálogos estabelecidos com os estudantes e professoras e de uma síntese coletiva com esse grupo específico. Assim, não podem ser tomados como generalização para uma proposta de Educação Ambiental Popular, pois são referenciados nos sujeitos concretos que participaram da pesquisa. Possivelmente, outros sujeitos, outros diálogos, constituirão outros elementos.

A fala de uma outra professora, no encerramento do círculo de diálogo, representa essa ideia quando diz que

A bagagem de vida que cada um traz lhe oferece condições de refletir sobre a necessidade do desenvolvimento de ações dentro de uma proposta de educação ambiental popular, pois muitos deles trabalham com a reciclagem, passaram por experiências com a vida no campo, no cultivo de plantações, conhecem os efeitos das ações de destruição da natureza. As alunas que são donas de casa têm condições de refletir sobre os tipos de alimentos que pode oferecer a sua família, a forma que vai fazer a separação do lixo, assim como todos eles podem usar pequenos espaços para cultivos de hortaliças.

Um currículo que surge desse movimento real da vida, dessas experiências significativas, do modo como a vida vai se delineando numa sociedade que é tão excludente e contraditória, consolida, na prática, processos de humanização os quais defendemos teoricamente.

5 ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR

Nesse capítulo, passo a relatar algumas considerações resultantes de uma análise mais geral da pesquisa, buscando indicar as possíveis contribuições teórico-práticas de todo o processo realizado, para aqueles diretamente envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos de Araucária e estruturar, ainda que de forma provisória, alguns elementos importantes para o desenvolvimento da Educação Ambiental Popular.

5.1 COMO SE DÁ O DIÁLOGO OU O PORQUÊ ESTE NÃO SE EFETIVA ENTRE CULTURA POPULAR DOS ESTUDANTES DA EJA COM OS CONHECIMENTOS ESCOLARES

Freire (1993), na Oitava Carta do livro “Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar”, vai tratar sobre um tema de extrema importância para a EJA: a identidade cultural e a educação. No primeiro parágrafo, já começa anunciando que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem (p. 93). Sobre a constituição dessa identidade, declara que “nem somos só o que herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos” (p. 93).

A constituição dessa identidade está atrelada, intrinsecamente, aos modos de vida e aos processos formativos, sejam eles formais ou informais, nos quais os sujeitos se inserem no decorrer de sua existência. Freire ainda aprofunda a questão dizendo que

a chamada “força do sangue”, para usar uma expressão popular, existe, mas não é determinante. Como a presença do cultural, sozinha, não explica tudo. [...] As interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias (FREIRE, 1993, p.95).

Na sequência dessa ideia, apresenta, então, algo que muito nos interessa, considerando o que até temos discutido, um desafio para educadoras e educadores que, de fato, pretendem atuar por meio dos processos educativos na perspectiva da emancipação

[...] que a educadora seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que se vêm formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente facilmente aceitos no mundo concreto da professora (FREIRE, 1993, p.97).

O diálogo da cultura popular dos estudantes com os conhecimentos escolares se dará na mesma medida em que as práticas pedagógicas e a própria escola estejam “abertas permanentemente para realidade contextual dos estudantes, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também dispostos a aprender de suas relações com o contexto concreto” (FREIRE, 1993, p.100).

O que se observa, no entanto, é que o distanciamento ainda persiste. O conhecimento popular não é valorado pela escola, o que se traz de experiência não é considerado conhecimento que tenha validade cultural no âmbito escolar. Se o distanciamento persiste o desafio também continua, dos conhecimentos escolares se organizarem de forma a ir significando aqueles conhecimentos já apresentados pelos estudantes e, nessa significação ambos se modificam, tanto o currículo formal quanto os conhecimentos populares, que alcançam um outro nível de consciência.

Freire aprofunda essa ideia ao defender que

educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2003, p. 25)

E é essa prática escolar que se deseja, especialmente na EJA. No entanto, no decorrer de cada uma das etapas da pesquisa, diante de todos os conhecimentos e percepções que os estudantes foram apresentando, e na sequência a partir dos diálogos com as professoras, concluiu-se que a escola e seu currículo formal ainda resiste a ser o espaço onde os diferentes conhecimentos dialoguem e se entrelacem. Ainda persiste uma certa pressão sobre os educadores em dar conta de um currículo pré-determinado e assim, aos conhecimentos estruturados nos itinerários de ir e vir dos estudantes trabalhadores não sobra tempo. Perde-se então, conforme já nos alertou Arroyo, uma oportunidade única de

organizar os tempos, as turmas, os horários, tendo como referente as possibilidades e limitações que lhes impõe sua condição de trabalhadores. (...)

assumir suas experiências sociais e coletivas de trabalho como estruturantes da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhados (ARROYO, 2017, p.45).

O desafio então é organizar o trabalho pedagógico de modo que os conhecimentos científicos e aqueles advindos da Cultura Popular, se entrelacem de tal forma que a fragmentação disciplinar que propõe hora aula de Ciências, hora de História ou Geografia, seja superada e que as problemáticas da vida real, que vão sendo estabelecidas no decorrer dos diálogos, tenham centralidade nos processos educativos. No entrelaçamento entre as percepções ambientais e o quanto o meio ambiente interfere na qualidade de vida, demarcou a ausência de um trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Popular, pois os estudantes tiveram dificuldades em refletir sobre a interferência em sua própria vida de todas aquelas problemáticas ambientais observadas.

Nesse sentido, temos considerado válido e de grande importância os processos de formação continuada junto aos docentes que atuam na EJA com o objetivo de, a partir dos fundamentos da Educação Popular que considera o sujeito em sua realidade concreta não apenas como pressuposto teórico, mas teórico-prático, ao mesmo tempo revisar conceitos e modificar práticas pedagógicas de forma que os sujeitos – docentes e discentes – sejam formados no entrelaçamento dos conhecimentos escolares e da cultura popular, e as problemáticas identificadas não fiquem no nível da constatação, mas sejam elencadas como tema gerador para discussões pedagógicas e atividades escolares significativas.

Iniciamos esse processo de formação continuada, no círculo de diálogo estabelecido com o grupo das professoras vinculadas às turmas de EJA que participaram desta pesquisa, o que já resultou num movimento, ainda que pequeno, na direção da Educação Popular e de alguns dos seus princípios:

- A participação e o diálogo como elementos indissociáveis das práticas pedagógicas;
- A identidade cultural dos estudantes ocupando uma posição central no processo educativo;
- O aprofundamento do conceito de cidadania na mesma medida em que os estudantes se organizam politicamente para compreender e atuar no lugar onde vivem, desenvolvendo o sentimento de pertencimento e ligando-se assim, afetivamente ao espaço geográfico onde produzem sua vida;

- A importância do trabalho a partir dos temas geradores.

Foi aberta a possibilidade de ampliarmos esse círculo de diálogo, em 2021, com as demais professoras da EJA com a finalidade de conhecerem a pesquisa aqui descrita, e quiça avançarmos em processos educativos emancipadores a partir dos fundamentos da Educação Popular.

5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PRÁTICOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR, COMO ELEMENTO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE ESTUDADA

Diante do que foi até aqui descrito e do processo que foi sendo estabelecido e desenvolvido durante a pesquisa, tanto com os estudantes quanto com as professoras, o objetivo de estruturação de uma proposta de Educação Ambiental Popular foi consolidando-se na medida em que se observaram elementos relacionados à temática ambiental que podem e devem ser tratados pedagogicamente, num processo educativo.

Mas, antes de tratarmos especificamente desses elementos, um indicativo importante resultante das discussões realizadas com as professoras da EJA foi quanto à necessidade de se indicar para a SMED, na revisão das Propostas Pedagógicas que está normatizada para acontecer na Rede Municipal Pública de Ensino durante o ano de 2021. Trata-se da inserção de um capítulo específico que trate da Educação Ambiental, de modo que coletivamente a comunidade escolar defina princípios e ações ambientais que possam ser implementadas em cada comunidade escolar. É fato que a criação de um capítulo específico nos projetos pedagógicos não resultarão imediatamente em práticas ambientais nas unidades educacionais, no entanto, colocam em movimento um processo de reflexão sobre sua importância e necessidade.

Nesse processo de revisão das Propostas Pedagógicas, a presente pesquisa pode contribuir então, com alguns elementos estruturantes da Educação Ambiental Popular aqui defendida, os quais são descritos na sequência.

5.2.1 Consciência Ambiental

O desenvolvimento de uma consciência ambiental, requer a compreensão e a reflexão sobre a realidade que está posta no nível mais imediato de vivência dos estudantes trabalhadores e avance para uma compreensão global de como os processos sociais, econômicos e culturais têm interferido e modificado o meio ambiente de modo que a vida, de cada um e de todos os seres vivos, tem sido afetada. Loureiro (2015), ao tratar do desenvolvimento da Educação Ambiental numa perspectiva crítica da educação, vai nos ajudar a pensar no desenvolvimento dessa consciência ambiental, a partir da compreensão de que

[...] conhecer é a base da consciência do mundo em que vivemos e da intervenção neste. Para a tradição crítica, o ser humano deve ser entendido como um ser criador que, por meio de sua atividade no mundo, vai alterando a realidade e produzindo cultura. Nesta, não se pensam os conceitos e significações simbólicas descolados das condições objetivas de vida. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade (LOUREIRO, 2015, p.166).

O autor ainda nos ajuda aprofundar um pouco mais a ideia de consciência ambiental defendida aqui quando afirma que

ao indagar-se, conhecer, compreender, interpretar e agir, o ser humano desperta potencialidades e mobiliza sua capacidade de optar, de decidir, de escolher (ainda que sob as coerções sistêmicas) e, ao exercer a escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, mas muda também sua posição diante do mundo (p.166).

O desenvolvimento da consciência ambiental, conforme acreditamos, está diretamente ligada à essa postura de mudar a posição diante do mundo e que ela passa necessariamente pelos níveis da individualidade e da coletividade, reafirmando a ideia já discutida anteriormente de corresponsabilização em cada um desses níveis: o que é de responsabilidade individual nas questões ambientais e o que é da coletividade? Procurar resposta à essa questão pode ser um excelente tema-gerador para a EJA, ainda que sejam imensos os obstáculos para o desenvolvimento de uma consciência ambiental.

Mesmo diante de tantos acordos internacionais já estabelecidos, a sociedade atual continua a apoiar seu desenvolvimento na exploração irrestrita da natureza e, por outro lado, permanece uma restrita consciência a respeito das implicações e impactos destrutivos desse modelo de desenvolvimento em curso. Segundo Jacobi (2005)

[...] o quadro atual, claramente demonstrado por estudos científicos, indica que os ecossistemas continuam sentindo o impacto de padrões insustentáveis de produção e de urbanização. Além disso, durante a última década, muitos países aumentaram sua vulnerabilidade a uma série mais intensa e frequente de fenômenos que tornam mais frágeis os sistemas ecológicos e sociais, provocando insegurança ambiental, econômica e social, minando a sustentabilidade e gerando incertezas em relação ao futuro. Prevalece ainda a ideologia do progresso, que rejeita ou minimiza as questões ambientais, seja no discurso ou na prática (JACOBI, 2005, p. 239).

Se a consciência é restrita, o papel da educação então deve ser o de ampliar o debate público e científico das questões ambientais de modo que a sociedade, ela mesma que é a produtora dos problemas ambientais, torne-se

[...] cada vez mais reflexiva, o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para si própria. A sociedade torna-se cada vez mais autocrítica, e, ao mesmo tempo em que a humanidade põe a si em perigo, reconhece os riscos que produz e reage diante disso (JACOBI, 2005, p.240).

Produzir reações individuais e coletivas diante das problemáticas ambientais que se apresentam, tanto localmente quanto em âmbito mais global, são passos importantes para a consolidação da consciência ambiental.

5.2.2 Algumas Dimensões para Organizar o Trabalho Pedagógico

Para avançar um pouco mais na estruturação dessa proposta, os diálogos realizados com os estudantes e professoras da EJA apontaram para algumas dimensões que podem contribuir na compreensão das interrelações que existem entre o ambiente e a sociedade estruturada num determinado território e ampliar-se para uma compreensão dessas interrelações num nível mais global. Seriam elas:

- Dimensão da espacialização (onde?);
- Dimensão da compreensão temporal (quando?);
- Dimensão da humanização ou desumanização (quem?) e finalmente
- Dimensão na perspectiva da emancipação (como?).

Arroyo (2017) indica que a partir dos percursos diários dos estudantes trabalhadores, pelas cidades e pelos campos, é possível construir uma “cartografia do espaço urbano, dos campos. Uma cartografia do seu viver. Das possibilidades e limites

do seu viver, de sua humanização” (p. 33). O autor considera que as cartografias revelam as questões, os problemas a serem tratados nos currículos. Assim, cada uma das dimensões indicadas aqui, em seu aspecto específico, colabora na superação da fragmentação tão presente no ambiente escolar ao tratar os conhecimentos, contribuindo significativamente para compreensões mais aprofundadas da realidade. As dimensões podem dar visibilidade aos diferentes aspectos dessa cartografia construída com os estudantes.

É importante destacar também, que uma proposta na perspectiva de Educação Ambiental Popular não se propõe a fazer listagem de conteúdos, mas pressupõe a compreensão que os temas geradores serão aqueles elencados coletivamente num determinado grupo concreto, mediados pelo diálogo freireano. As dimensões aqui sistematizadas podem ser suleadoras desse diálogo. Também não propõe a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas, mas uma abordagem cuja categoria central para sua compreensão é a da totalidade sendo necessário mobilizar diferentes áreas de conhecimento para o tratamento da problemática manifestada por aquele determinado grupo e assim contribuir para sua superação e ou transformação.

Concordamos com Loureiro quando defende que

[...] toda ação educativa deve ser direcionada para a construção da igualdade e promoção das diversidades para que possamos satisfazer nossas necessidades sem opressão, discriminação e reprodução da dominação e dos mecanismos de expropriação. É nesse sentido que o conhecimento, ao ser crítico, nos desafia a pensar o ato de conhecer como uma atitude intencional, politicamente posicionada e prática, voltada para a transformação social (LOUREIRO, 2015, p.167).

As dimensões estruturadas aqui não esgotam o trabalho pedagógico que pode ser realizado, configuram-se apenas como uma possibilidade, como um instrumento para organizar o trabalho pedagógico de forma a superar o uso do conhecimento para reproduzir os interesses dos grupos dominantes e enfrentar intencionalmente a crise ambiental que expressa a crise social na qual todos estamos inseridos.

5.2.3 Os Temas Geradores

A partir da consideração sobre as dimensões para organização do trabalho pedagógico, um outro elemento que também merece ser considerado no desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular é o da variação/mutabilidade dos conhecimentos, caminhando na contramão do que se

observa em *Propostas Pedagógicas* que estabelecem, a priori, os conhecimentos a serem desenvolvidos em cada época/período letivo, independente de quem serão os estudantes ou de como a sociedade se comporta na atualidade.

Em se tratando da EJA, essa questão é ainda mais agravante, visto que a significação dos conhecimentos é um dos fundamentos para a permanência dos estudantes na escola. Durante o círculo de diálogo com as professoras, destacou-se que o trabalho pedagógico a partir dos temas geradores é a alternativa coerente com o processo de Educação Popular. Sobre os temas geradores, Freire nos explica que

é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2003, p.50).

Nesse sentido o processo educativo precisa ser articulado a tal ponto de modo que docentes e estudantes ao manifestar suas percepções sobre a realidade, nesse mesmo movimento, selecionem os temas geradores, pois conforme Freire (2003) o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (p. 56).

O interessante do trabalho com os temas geradores, é que não se estabelece uma relação vertical na docência, na qual o educador tem o conhecimento que será transmitido para os estudantes. Pelo contrário, da mesma forma trará para a discussão as suas percepções e os seus conhecimentos sobre a problemática em questão. E ambos, estudantes e educadores ampliam suas compreensões sobre a realidade no diálogo que se estabelece.

No processo educativo a partir de temas geradores, os dados da atualidade que constituem o cenário local/global nos aspectos de como o desenvolvimento econômico tem se sustentado na superexploração dos recursos naturais e humanos, e dos impactos dessa exploração tanto para o meio ambiente como para a saúde, entre

outros, serão subsídios para os diálogos e reflexões durante a investigação das problemáticas.

5.2.4 Formação Continuada

Um outro elemento estruturante que pode contribuir na construção de uma proposta de Educação Ambiental Popular é a Formação Continuada dos educadores. A complexidade alcançada pela sociedade atual, o movimento contínuo das transformações sociais e naturais exigem da educação e por conseguinte do educador, o mesmo movimento para acompanhar tais transformações. A Formação continuada constitui-se então como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional dos educadores.

A ideia de Formação Continuada ganhou visibilidade no Brasil principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, como uma das políticas de valorização do profissional da educação escolar. Lima (2010) destaca a importância desse processo tratando-o como complementar à formação inicial.

No Brasil, a formação continuada tem assumido um caráter complementar à formação inicial, ao identificar-se que, em muitos casos, a graduação superior, realizada de forma presencial, semipresencial ou à distância, não propicia a base suficiente para a atuação do professor. Por outro lado, uma vez que a realidade é dinâmica, a formação inicial não é subsídio suficiente para que se encontrem soluções para os problemas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem. (LIMA, 2010, p.16)

Considerando então essa ideia de complementariedade, a Formação Continuada pressupõe que os processos de estudo e reflexão realizado com os educadores ampliem suas possibilidades de superar lacunas deixadas na formação inicial. No entanto, a autora também nos ajuda a compreender que não se pode sobrecarregar os educadores e sua formação, quer seja inicial ou continuada, imputando-lhes a responsabilidade sobre êxitos ou fracassos do sistema educacional. Indica que

[...] muitos são os problemas e as necessidades a serem enfrentados, resolvidos, uma vez que estamos inseridos num contexto de exclusão e desigualdade social, na busca de alcançar uma educação pública de qualidade. A formação de professores é apenas uma das condicionalidades para que se alcance tal desiderato (LIMA, 2010, p. 16).

Assim, outras condicionalidades são igualmente importantes e devem, juntamente com a formação dos professores, serem partes integrantes das políticas

públicas educacionais. Desde o espaço físico adequado até a inserção de novas tecnologias, são inúmeras as condições que ainda hoje são necessárias nas escolas e que, juntamente com a formação dos educadores podem contribuir para processos educativos mais significativos.

Em Araucária a política de Formação Continuada é prevista em documentos oficiais do município, que estabelecem alguns princípios a serem seguidos: Diretrizes Municipais de Educação – DME, Plano Municipal de Educação – PME e Plano de Cargos, Carreira e Salários – PCCV. No entanto, a estruturação de como se realizará a Formação Continuada, em cada período letivo, fica a cargo da gestão da SMED. Ora se estabelecem processos de estudo e discussão fundamentados em pedagogias mais progressistas, críticas, ora ocorrem retrocessos a pedagogias não críticas com estudos e discussões reprodutoras dos discursos liberais oficiais.

Assim, na mesma medida em que avançamos para práticas emancipadoras, em determinados momentos históricos retrocedemos para discussões que colocam em dúvida resultados obtidos por meio dessas práticas, num movimento de pressão constante para se retornar à pedagogia denunciada por Freire (2003) que tinha como objetivo maior a domesticação.

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancaísmo”), é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação” (Freire, 2003, p.35).

Concordamos com o autor, no sentido de que, mesmo em tempos em que há esse retrocesso, é possível constituir juntamente com os estudantes diálogos para desvelar as contradições sociais. Então, da mesma maneira, é possível junto aos educadores, estabelecer constantes movimentos de Formação Continuada para consolidar, ainda que a passos pequenos, processos educativos emancipadores, como os defendidos aqui. Movimentos que podem ser estabelecidos com grupos de educadores dispostos ao enfrentamento e à ruptura de práticas pedagógicas que se colocam a serviço da manutenção dos estudantes num estado de alienação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desvelar o conhecimento revelado por meio da cultura popular para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular, exigiu uma postura metodológica desafiadora já nos diálogos iniciais estabelecidos, nos momentos de manifestação desses conhecimentos pelos estudantes. Como educadores, nos acostumamos (ou fomos moldados) a direcionar todo o processo educativo, do seu início ao fim, inclusive usando demasiadamente a fala, até mesmo quando a escuta deveria ter a centralidade. Freire (2003) já havia questionado essa ideia ao criticar a educação bancária na qual “o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que a escutam docilmente”(p.34). Ainda estamos impregnados dessa escola bancária. O exercício da escuta é uma prática necessária para desvelar a cultura popular. Esse é um achado, não tão novo, desta pesquisa, mas que traz a escuta como um elemento metodológico de uma prática educativa que se pretende popular. Assim como nós educadores, os estudantes não estão acostumados a serem ouvidos. A cultura do silêncio ainda se faz muito presente. Freire (2003) também nos ajuda a entender que essa cultura é um modo de opressão quando afirma que “falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar” (p.28).

Romper com a cultura do silêncio não significa uma escuta resultante de uma concessão, como se ao estudante fosse dito que vamos escutá-lo, mas não precisaríamos porque somos, os educadores, aqueles que sabem e os estudantes, aqueles que não sabem. A fala resultante de uma concessão provavelmente interferirá nos dados da realidade. A manifestação dos conhecimentos populares ficará sempre submetida a verdade que o outro quer ouvir, ao que em dado momento da pesquisa chamei de “a resposta certa”. A insegurança dos estudantes trabalhadores de expressar os seus conhecimentos, como se fossem de menor importância, uma segunda cultura, como já foi dito aqui.

A escuta é um desafio de fato! Não como concessão, mas como um lugar comum na relação pedagógica entre os diferentes sujeitos, estudantes e educadores. O diálogo entre os conhecimentos populares, as percepções da realidade e os conhecimentos escolares científicos, só ocorrerá a partir da escuta. Interessantíssima essa descoberta considerando que a defesa pelo diálogo, a fala, foi o elemento central de toda a pesquisa, e em sua análise final, concluo destacando a primazia da escuta. Porém, devemos lembrar que para Freire (2003), uma das importantes dimensões constitutivas do diálogo é a escuta. O início da relação pedagógica, para nós

educadores, não é a fala, mas a escuta. É a partir dela que o diálogo, crítico, libertador e profundamente amoroso se estabelece, desconstruindo a ideia de dominação e conforme Freire (2003) “se faz uma relação horizontal em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (p.46).

Foi então a partir do exercício e da disciplina da escuta, que pode-se estruturar, a partir das falas dos estudantes trabalhadores, alguns elementos para a Educação Ambiental Popular descritos no capítulo cinco. Elementos que chamamos de estruturantes por se constituírem como pressupostos teórico-práticos, não se esgotando porém, na discussão registrada aqui. A configuração de uma proposta, a partir dos fundamentos da Educação Popular pressupõe ainda, um vínculo intrínseco entre os estudantes e educadores, ambos alinhados a uma realidade concreta, a um local específico, a um espaço geográfico real, a uma determinada comunidade escolar.

Ao iniciar a pesquisa, tinha-se a ideia de que poderíamos estabelecer uma proposta única de Educação Ambiental Popular para a EJA no município de Araucária. No entanto, considerando todo o percurso realizado, avançamos para a ideia, não de uma proposta, mas de propostas de Educação Ambiental Popular sistematizada por cada grupo específico de estudantes e educadores, em sua comunidade escolar, a partir das suas percepções ambientais e conhecimentos resultantes dos seus itinerários de vida.

Ao realizar o levantamento dos temas geradores que manifestam as problemáticas reais, estudantes e educadores estarão estruturando uma proposta de Educação Ambiental Popular para aquela realidade específica. Não há nessa perspectiva, a estruturação burocrática tão presente nos processos de elaboração das propostas pedagógicas, mas uma profunda compreensão de que cada item da sua elaboração será o resultado da escuta docente e dos diálogos com os estudantes trabalhadores.

Isso não significa que não deva existir uma rigorosidade metodológica muito mais profunda do que a mera elaboração/execução de atividades a partir de uma proposta educativa pré-definida. Loureiro (2015, p. 173) mais uma vez colabora conosco ao dizer que uma proposta crítica de Educação Ambiental “[...] exige uma postura teórico-prática de recusa ou no mínimo de dúvida quanto às soluções simplificadas [...]”.

Investir, portanto, na Formação Continuada desse educador é imprescindível. Situar-se nessa teia social, compreendê-la para, junto aos estudantes, desvelar a realidade que oprime e assim nela interferir, transformar, exige processos contínuos de

reflexão. O círculo de diálogos realizado com as professoras foi um movimento inicial nessa direção e não deve se esgotar com a finalização da pesquisa.

Esses são apenas alguns resultados iniciais, ainda preliminares e precários, do que se propôs defender enquanto uma proposta de Educação Ambiental Popular. Pode-se aprofundar a partir das contribuições dos diversos autores citados no decorrer da pesquisa, que estão vinculados necessariamente às pedagogias críticas da educação.

Em uma síntese final, também provisória, destacamos que o resultado da pesquisa realizada até aqui apresenta o desafio da continuidade. Continuidade que se dará na possibilidade de aprofundar as problemáticas com os grupos de estudantes trabalhadores que anualmente acessam a EJA. Continuidade em refinar as ideias mais centrais, essenciais para um processo educativo que seja de fato emancipador. Continuidade nos processos de formação continuada por meio de parcerias com a Universidade Federal do Paraná, com as professoras atuantes da EJA em Araucária de modo a aproximá-los dos princípios estabelecidos na Educação Popular. Continuidade na investigação permanente dos processos não democráticos que assolam os coletivos escolares. Continuidade na luta para consolidar uma escola que de fato seja popular, do povo e com o povo.

REFERÊNCIAS

- ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes municipais de educação**. 1.ed. 2012.
- ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Lei Nº 2.277/2010. **Política Municipal de Meio Ambiente**. 2010.
- ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. Lei nº 1527/2004. **Conselho Municipal de Educação de Araucária**. 2004.
- PARANÁ. Secretaria Estadual do Meio Ambiente. Lei nº 17505/2013. **Política de Educação Ambiental e Sistema de Educação Ambiental**. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 2/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2012
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei nº 6.938,/1981. **Política Nacional de Meio Ambiente**. 1981.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei nº 9797/1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. 1999.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de políticas para o desenvolvimento sustentável. **Agenda 21 e um novo modelo de civilização**. Brasília: MMA, 2 1981 003. 12 p. (Caderno de debate agenda 21 e sustentabilidade).
- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. 1a edição, Elefante Editora, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, C.R; FAGUNDES, M.C.V. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BUFFA, ESTER, *ET AL.* **Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão?** 2. ed, Cortez Editora : Editora Autores Associados, 1988.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800** / Peter Burke; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** Brasiliense, 1999.

CRESWELL. J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens.** Porto alegre: Penso, 2014.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Bernardo Mancano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo.** In Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação.** 8ª edição Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.

_____. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 13 ed. Ed, Olho Água, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 36. ed. Ed. Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35 ed. Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir; Paulo Freire. **Pedagogia da Práxis**. 4. ed. Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. Editora Fundação Petrópolis, 2000.

_____. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2001.

GUTIÉRREZ, Francisco. 1994 **Pedagogia para el Desarrollo Sostenible**. Heredia, Costa Rica: Editorialpec, 1994.

HOLLER, Silvana Cassia. **Educação do campo, educação popular e a geografia: uma contrução dialógica**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

JACOBI, Pedro Roberto. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

LIMA, Jucimara Bengert. **Formação continuada e desempenho estudantil: o caso de Araucária – Paraná**. 134f. Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental e Epistemologia Crítica**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 159-176, jul./ dez. 2015.

MACPHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2a edição ampliada, Boitempo Editorial, 2008.

REIGOTA, Marcos. **Fundamentos Teóricos para a Realização da Educação Ambiental Popular**. Em Aberto, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 5. reimpr, Edusp, Ed. da Univ. de São Paulo, 2009.

_____. **Pensando o espaço do homem.** EDUSP, 20092009)

SAUVE, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental.** In: SATO, M. CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental – pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **A alfabetização de jovens e adultos no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (mst): construções e reconstruções fundamentadas na pedagogia de Paulo Freire.** 274f. Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2019.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



Programa De Pós-Graduação Em Rede Nacional
Para O Ensino De Ciências Ambientais
Mestrado em Ciências Ambientais – Pólo UFPR

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos autorização para realização da pesquisa integrante da dissertação da mestranda Delma Cavalheiro de Ávila Andrade, orientada pelo Profº Drº Mauricio Cesar Vitoria Fagundes, tendo como título preliminar **Um estudo sobre o território de vivência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos de Araucária.**

O desenvolvimento da pesquisa se dará por meio da metodologia da pesquisa participante, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos das Escolas Municipais Professora Silda Sally Wille Ehlke, Ibraim Antonio Mansur e Ayrton Senna da Silva.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso *stricto sensu*, em nível de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais, da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Araucária, 30 de setembro de 2019.

Mauricio Cesar Vitoria Fagundes

Professor Orientador

Delma Cavalheiro de Ávila Andrade

Acadêmico (a) Pesquisador (a)

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Programa De Pós-Graduação Em Rede Nacional
Para O Ensino De Ciências Ambientais
Mestrado em Ciências Ambientais – Pólo UFPR

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Professor Doutor Mauricio Cesar Vitoria Fagundes e Delma Cavalheiro de Ávila Andrade, aluna do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais, da Universidade Federal do Paraná – UFPR convidamos o Srº (a) Docente/Estudante _____, CPF _____, para participar da pesquisa sob o título **As Questões Ambientais e a Cultura Popular: Compreensões dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos.**

O objetivo dessa pesquisa é estritamente acadêmico que, em linhas gerais é investigar as compreensões dos estudantes da EJA sobre as questões ambientais na perspectiva de estabelecer a Cultura Popular como um elemento significativo para os processos educativos.

Caso você, docente/estudante da EJA, aceite participar da pesquisa, será necessário participar dos círculos de diálogo nos quais o campo investigativo se desenvolverá em torno dos seguintes elementos:

1. Participação e diálogo
2. Percepções ambientais
3. Cultura popular
4. Educação ambiental popular

A pesquisa será realizada na própria escola, em período de aula, não havendo necessidade de outros deslocamentos. O participante poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Os resultados esperados com a pesquisa para a ciência, para os participantes e para a sociedade, são contribuições para o desenvolvimento da Educação Ambiental no currículo da EJA a partir dos fundamentos da Educação Popular e serão compartilhados com as intuições participantes e coparticipantes da pesquisa.

Araucária, ____ de _____ de ____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do orientador: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



Programa De Pós-Graduação Em Rede Nacional
Para O Ensino De Ciências Ambientais
Mestrado em Ciências Ambientais – Pólo UFPR

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ARAUCÁRIA

Nº do questionário: _____

Escola: _____

01. Sexo:

- () Masculino
() Feminino

02. Idade: _____

03. Qual o significado da palavra MEIO AMBIENTE?

04. Acredita que faz parte do MEIO AMBIENTE?

- () SIM
() NÃO

05. Considerando o lugar onde vive, identifica algum PROBLEMA AMBIENTAL?

06. O que considera importante para a QUALIDADE DE VIDA?

Observações importantes:

Araucária, Setembro de 2019.

APÊNDICE D – MODELO DE FORMULÁRIO



Programa De Pós-Graduação Em Rede Nacional
Para O Ensino De Ciências Ambientais
Mestrado em Ciências Ambientais – Pólo UFPR

**LEVANTAMENTO DO TEMPO DE MORADIA DOS ESTUDANTES A SER PREENCHIDO PELAS
PROFESSORAS DAS TURMAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ARAUCÁRIA**

ESCOLA: _____

- A) Nº DE ESTUDANTES QUE RESIDEM ENTRE 01 (UM) E 05 (CINCO) ANOS EM ARAUCÁRIA ()
- B) Nº DE ESTUDANTES QUE RESIDEM ENTRE 06 (SEIS) E 10 (DEZ) ANOS EM ARAUCÁRIA ()
- C) Nº DE ESTUDANTES QUE RESIDEM ENTRE 11 (ONZE) E 15 (QUINZE) ANOS EM ARAUCÁRIA ()
- D) Nº DE ESTUDANTES QUE RESIDEM ENTRE 16 (DEZESSEIS) E 20 (VINTE) ANOS EM ARAUCÁRIA ()
- E) Nº DE ESTUDANTES QUE RESIDEM ENTRE 21 (VINTE E UM) E 30 (TRINTA) ANOS EM ARAUCÁRIA ()
- F) Nº DE ESTUDANTES QUE RESIDEM HÁ MAIS DE 30 (TRINTA) ANOS EM ARAUCÁRIA. ()
- G) Nº DE ESTUDANTES QUE RESIDEM HÁ MENOS DE 01 (UM) ANO EM ARAUCÁRIA. ()
- H) Nº DE ESTUDANTES NASCIDOS EM ARAUCÁRIA. ()

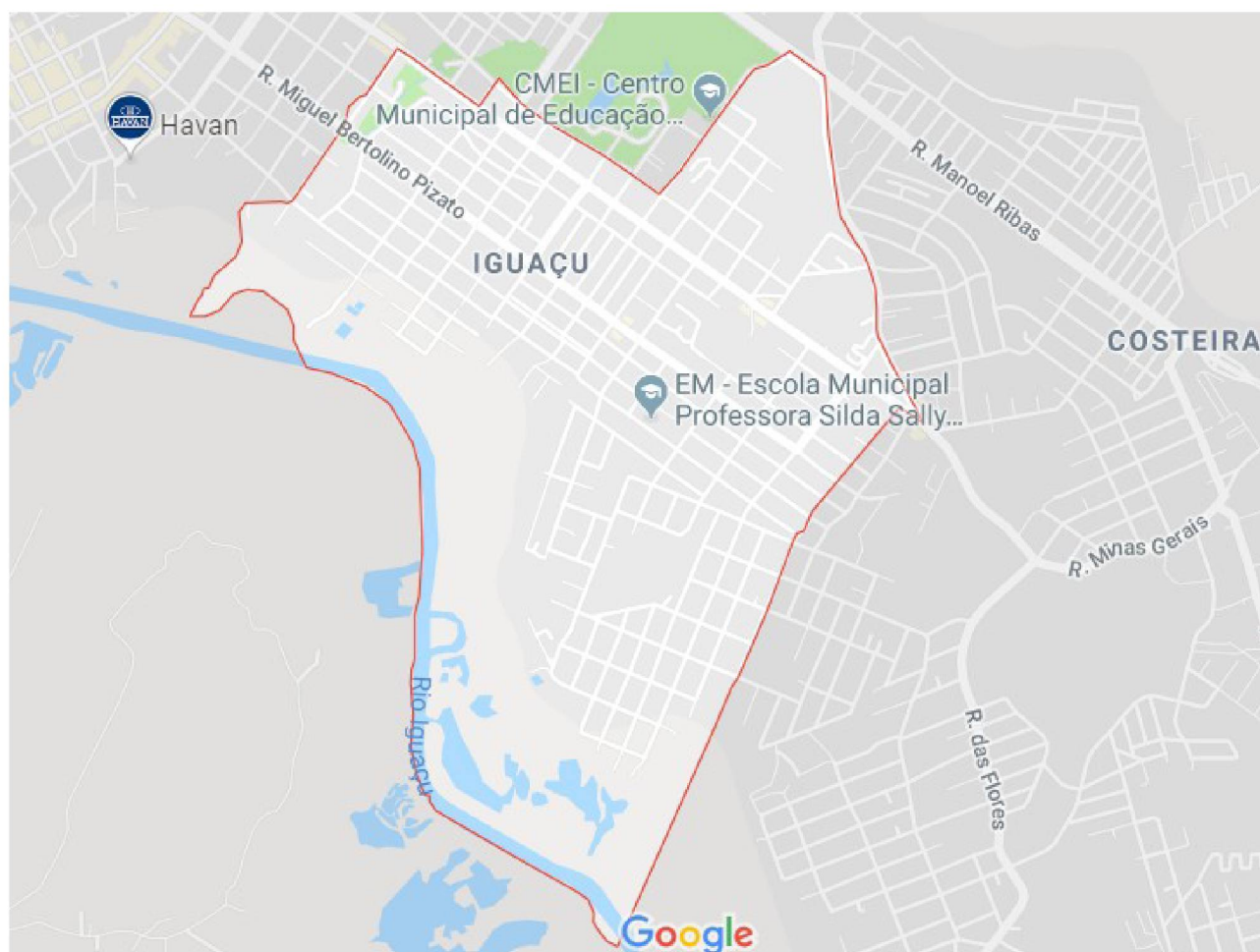
Observações que considerar relevante:

APÊNDICE E – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES

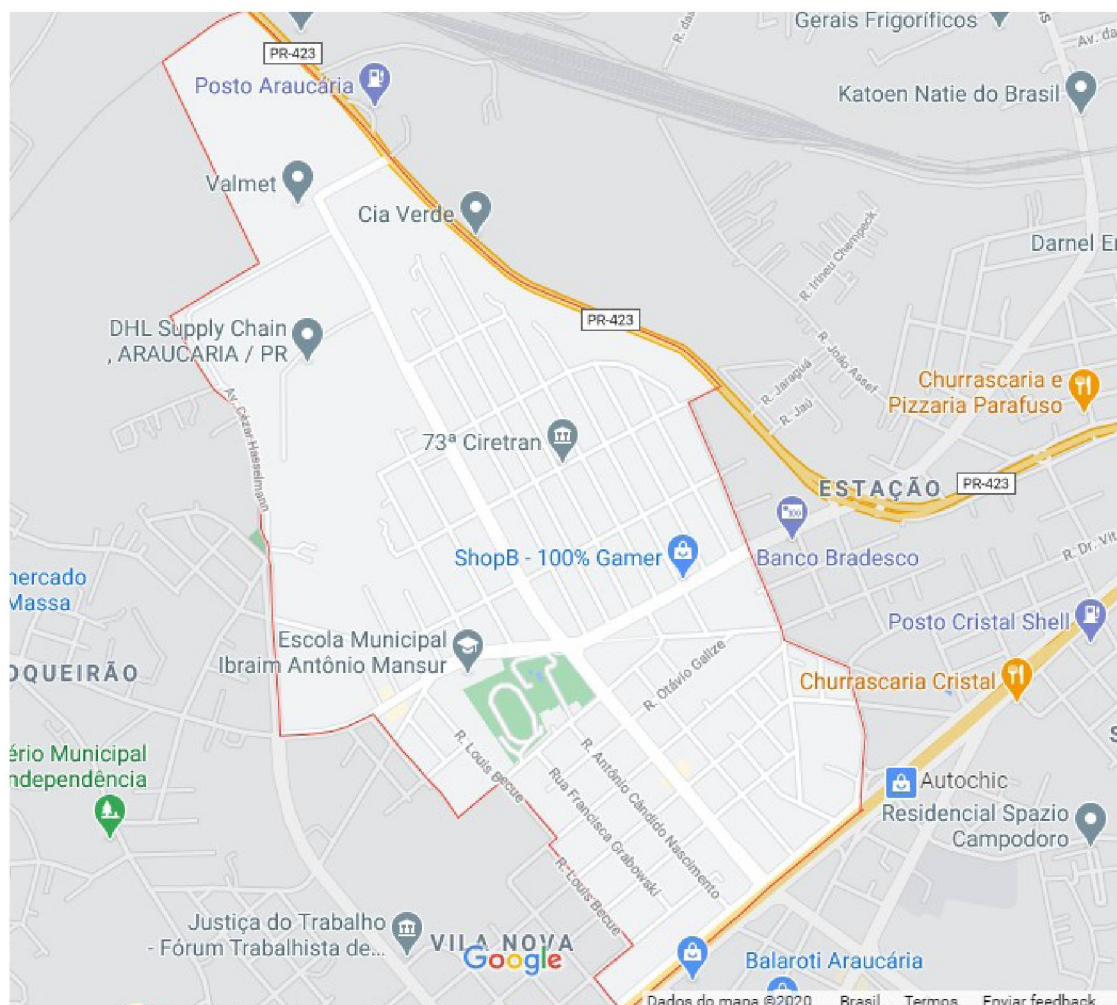
ESCOLA MUNICIPAL AYRTON SENNA DA SILVA



Fonte: Google Maps (2019)

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SILDA SALLY

Fonte: Google Maps (2019)

ESCOLA MUNICIPAL IBRAIM ANTONIO MANSUR

Fonte: Google Maps (2019)

ANEXO 1 – MINUTA DE LEI PARA INSTITUIR A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA



Prefeitura do Município de Araucária

Secretaria Municipal de Meio Ambiente

MINUTA Projeto de Lei N° ____/2020

SÚMULA: “Dispõe sobre a Educação Ambiental, instituindo a Política de Educação Ambiental no Município de Araucária.”

A **CÂMARA MUNICIPAL DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA**, Estado do Paraná, aprovou e eu, Prefeito, sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I – DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º – Fica instituída, nos termos desta Lei, a **Política Municipal de Educação Ambiental** de Araucária, em consonância com os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), da Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná, atendendo o disposto na Política Municipal de Meio Ambiente de Araucária (Lei 2277/2010), Agenda 21 Construindo a Araucária do Futuro, Lei Orgânica do Município de Araucária, Diretrizes Municipais de Educação de Araucária e Organização Curricular de Araucária; articulada com o sistema de meio ambiente e educação em âmbito federal, estadual e municipal que estabelece os princípios e os objetivos da **Educação Ambiental** e define as diretrizes e instrumentos para sua implantação.

Art. 2º – Para fins de referência, esta política tem base em documentos orientativos como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Carta da Terra e Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Art. 3º – Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 4º – A Educação Ambiental é um processo essencial e permanente da educação,

41 3614-7480

Rua Ceará, 79 - CEP 83701-623 - Jardim Iguazu - Parque Cachoeira - Araucária / PR

devendo estar presente de **forma interativa**, articulada e transversal em todos os níveis e modalidades do processo educativo de caráter **formal** e **não-formal**.

CAPÍTULO II

DAS DEFINIÇÕES

Art. 5º – Para os efeitos da presente Lei serão adotadas as seguintes definições:

I. Sustentabilidade – Conjunto de ações destinadas a criar, a manter e aperfeiçoar as condições de vida, visando a sua continuidade e atendendo as necessidades da geração atual e das futuras respeitando os limites da natureza.

II. Enfoque holístico – Visão de mundo que contempla o estado de totalidade, integração, inter-relação e interdependência de todos os fenômenos, tais como os físicos, biológicos, sociais, econômicos, ambientais, culturais, psicológicos e espirituais.

III. Qualidade de vida – É a percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”, segundo definição da Organização Mundial da Saúde (OMS).

IV. Educação formal – Caracteriza-se por ser estruturada e desenvolvida em instituições próprias como escolas da educação básica e instituições de ensino superior.

V. Educação não-formal – Caracteriza-se como qualquer iniciativa educacional organizada e sistemática, que se realiza fora do sistema formal de ensino.

VI. Método diplomático – Método de trabalho utilizado nas Conferências da ONU, no qual as resoluções decorrem da busca pacífica na solução dos conflitos socioambientais.

VII. Forma interativa – Abordagem interpessoal baseada na construção coletiva e compartilhada do conhecimento e em apoio mútuo, trocas afetivas, diálogo, coesão e inclusão social.

VIII. Distrito – Divisão administrativa do município ou cidade, que pode compreender um ou mais bairros.

CAPÍTULO III

DOS PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 6º – São princípios básicos da Educação Ambiental:

I. O enfoque holístico, diplomático, interativo e humanista;

II. A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III. O Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas transdisciplinares, que propiciem surgimento de novos paradigmas;

IV. A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho, as práticas sociais e o meio ambiente;

V. A garantia da continuidade e permanência do processo educativo;

VI. A permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII. Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII. O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

IX. A coerência entre discurso e prática do cotidiano, para construção de uma sociedade justa e igualitária.

X. A compreensão da natureza em todos os seus aspectos para que a mesma seja mantida na sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução.

XI. Contemplar não só a relação de causalidade, mas a interdependência, a interconectividade, visando a sustentabilidade e a qualidade de vida, considerando-se então como paradigma para efeito desta Lei, o **enfoque holístico** do ecossistema local.

CAPÍTULO IV

DOS OBJETIVOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Art. 7º – São objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

I. Desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente, nas suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, políticos, psicológicos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II. Garantir a democratização na elaboração dos conteúdos e de acessibilidade e transparência das informações ambientais;

- III. Estimular e fortalecer o desenvolvimento e construção de uma consciência crítica da problemática socioambiental;
- IV. Incentivar à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se defesa da qualidade ambiental como valor inseparável do exercício da cidadania;
- V. Estimular a cooperação entre as diversas regiões do Município de Araucária nos níveis micro e macrorregional, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da sustentabilidade e baseada nos conceitos ecológicos;
- VI. Fomentar e fortalecer a integração com a ciência e a tecnologia;
- VII. Fortalecer a cidadania, autodeterminação dos povos, a solidariedade e a cultura de paz como fundamentos para o futuro da sociedade local;
- VIII. Construir o enfoque holístico sobre a temática ambiental, que propicie o entendimento da totalidade e das partes das inter relações e interdependência nos aspectos: paisagem, bacia hidrográfica, bioma, clima, processos geológicos e ações antrópicas em diferentes recortes territoriais, considerando aspectos socioeconômicos, políticos, éticos e culturais;
- IX. Promover o cuidado com a vida em comunidade, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica e de gênero, o diálogo para a convivência em paz;
- X. Promover os conhecimentos de grupos sociais, que utilizam e preservam a biodiversidade;
- XI. Promover práticas de conscientização, considerando a prevenção, a redução e eliminação das causas de sofrimentos físicos e mentais, e a defesa dos direitos e do bem-estar dos animais.
- XII. Promover o desenvolvimento integral e a excelência da qualidade de vida, utilizando o método diplomático, tendo como resultado prático a relação pacífica das pessoas consigo mesmas, com a sociedade e com o meio ambiente.

TÍTULO II – DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 8º – A Política Municipal de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além de órgãos e entidades integrantes do Sistema Municipal de Meio Ambiente (SISMUMA), as instituições públicas e privadas do sistema de ensino e pesquisa, os órgãos públicos de todas as esferas de governo com atuação no Município, a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, os Conselhos Municipais, as entidades do Terceiro Setor, as entidades de classe, os meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

Art. 9º – As atividades vinculadas à Política Municipal de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação formal e não-formal, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

- I. Processos formativos;
 - II. Desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;
 - III. Produção de material educativo;
 - IV. Acompanhamento e avaliação;
 - V. Desenvolvimento de Programa e Projetos Transdisciplinares de Educação Ambiental.
- § 1º** – Nas atividades vinculadas à Política Municipal de Educação Ambiental serão respeitados os princípios e objetivos fixados nesta Lei.
- § 2º** – A formação dos recursos humanos voltar-se-á para:
- I. A inserção da dimensão socioambiental durante a formação dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;
 - II. A atualização dos profissionais em questões socioambientais do poder público e privado;
 - III. A capacitação dos profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;
 - IV. O atendimento das demandas dos diversos segmentos da sociedade, no que diz respeito à problemática ambiental.
- § 3º** – As ações dos estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:
- I. O desenvolvimento de instrumentos e metodologias, incorporando a dimensão socioambiental de forma transdisciplinar nos diferentes níveis de ensino, promovendo a participação das populações interessadas na formulação e execução de pesquisas na questão socioambiental;
 - II. A difusão dos conhecimentos e das informações sobre a questão socioambiental;
 - III. A busca das alternativas curriculares e metodológicas de capacitação socioambiental;

IV. O apoio a iniciativas e experiências locais e regionais com produção do material educativo.

§ 4º – A produção de material educativo deverá considerar o seu público-alvo, com vistas à determinação da linguagem e mensagem apropriadas, bem como a exposição e a valorização do patrimônio ambiental, cultural, social e histórico do Município de Araucária, conforme determina a Resolução CONAMA nº422/2010 e as Diretrizes Municipais de Educação e Organização Curricular de Araucária, impactando de forma positiva as ações e interações da sociedade com o meio ambiente local.

I. Na exposição do patrimônio ambiental, social, histórico e cultural, o material educativo deverá privilegiar a divulgação dos elementos naturais e culturais que caracterizam a identidade e a história da cidade e de cada localidade.

§ 5º – O acompanhamento e a avaliação, são instrumentos importantes para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado, e constitui-se na determinação de valor de uma atividade, programa ou política, e o julgamento sistemático e objetivo, contemplando aspectos qualitativos das ações governamentais. Neste sentido faz-se necessário estabelecer indicadores ambientais e sociais que apontem os resultados obtidos com as ações implementadas com base nesta Lei.

CAPÍTULO II

DAS DIRETRIZES DA POLÍTICA AMBIENTAL

Art. 10º - São diretrizes da Política Municipal de Educação Ambiental:

- I.** Promover a participação da sociedade nos processos de educação ambiental;
- II.** Realizar a integração e o diálogo entre as diferentes áreas da administração municipal bem como estabelecer parcerias público-privadas, formando uma Rede de Multiplicadores de boas práticas ambientais.
- III.** Estimular as parcerias entre os setores públicos e privado, Terceiro Setor, as entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade em projetos que promovam a melhoria da qualidade de vida da população;
- IV.** Fomentar parcerias com o Terceiro Setor, institutos de ensino e pesquisa, visando à produção, divulgação e disponibilização do conhecimento científico e à formulação de soluções tecnológicas ambientalmente adequadas às políticas públicas de Educação Ambiental;
- V.** Promover a inter-relação entre processos e tecnologias da informação e da comunicação, e as demais áreas do conhecimento, ampliando as habilidades e competências, envolvendo as diversas linguagens e formas de expressão para a construção da cidadania;
- VI.** Fomentar e viabilizar ações educativas nas Unidades de Conservação, parques e em outras áreas verdes destinadas à conservação ambiental, assim como para os diferentes públicos, respeitando as potencialidades de cada área;
- VII.** Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente local;
- VIII.** Propor e oferecer instrumentos para a eficácia e efetividade desta Lei;
- IX.** Promover a formação continuada, a instrumentalização e o treinamento de professores e dos educadores ambientais;
- X.** Facilitar o acesso à informação do inventário dos recursos naturais e culturais do Município;
- XI.** Desenvolver ações articuladas com cidades integrantes da Região de Araucária, com os governos municipais, estadual e federal, visando equacionar e buscar solução de problemas de interesse comum no quesito educação ambiental.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL

Art. 11º – Entende-se por Educação Ambiental no ensino formal a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições escolares públicas e privadas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente, englobando:

- I.** Educação básica: infantil, fundamental e média;
- II.** Educação técnica e tecnológica;
- III.** Educação superior e pós-graduação;
- IV.** Educação especial;
- V.** Educação profissional;

- VI. Educação de jovens e adultos;
- VII. Educação para populações tradicionais;
- VIII. Extensão de nível médio e superior.

Art. 12º – A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua, transversal e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal de forma crítica e transformadora, respeitando-se a autonomia da dinâmica escolar / acadêmica e integrada aos projetos educacionais desenvolvidos pelas Instituições e Unidades Educacionais Públicas e Privadas.

§ 1º – A Educação Ambiental não precisa ser implantada como um componente curricular específico (disciplina) no currículo escolar, devendo estar contemplada na Organização Curricular e nos Planejamentos Pedagógicos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto pode fazer parte do contexto educacional de formas diversificadas como em projetos, oficinas, educação integral, dentre outros. **§ 2º** – Somente a Educação Básica é competência do Município, porém a Educação Ambiental deve ser promovida de forma integrada nos demais níveis de ensino, sendo que as Instituições de Ensino Superior existentes no Município, sejam elas federais, estaduais ou municipais, públicas ou privadas, devem incorporar em seus planos de desenvolvimento institucional, projetos, ações e recursos para a implantação das determinações contidas nesta Lei, assegurando a inserção da Educação Ambiental, seus princípios, valores, atitudes, conhecimentos, objetivos e diretrizes, nas suas atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º – Os cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e à distância, das Instituições de Ensino Superior devem incorporar conteúdos e saberes da educação ambiental em seus currículos de acordo com as leis nacionais e estaduais.

§ 4º – Nos cursos de pós-graduação e extensão voltados aos aspectos metodológicos da Educação Ambiental é facultada a criação de disciplina específica;

§ 5º – Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado o conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais.

Art. 13º – A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação dos Profissionais de Educação Municipal, em todos os níveis, de forma integrada, transversal e articulada e em todos os componentes curriculares (disciplinas).

§ 1º – Os Profissionais da Educação em atividade na rede pública ou particular devem receber formação complementar e continuada na sua área de atuação, com propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios, objetivos e diretrizes da Política Municipal de Educação Ambiental;

§ 2º – A direção e a coordenação das instituições de ensino deverão dar ciência ao corpo docente sobre esta Lei, a cada início de ano letivo, no planejamento, incentivando a elaboração das Propostas Pedagógicas (PP) transdisciplinares, uma vez que devem constar os pressupostos da Educação Ambiental neste documento;

§ 3º – A Secretaria Municipal de Educação deve orientar e articular as práticas e ações pedagógicas relacionadas a Educação Ambiental para promover a temática em âmbito municipal, por meio de uma coordenação pedagógica para esse fim.

Art. 14º – A autorização e a supervisão do funcionamento das instituições de ensino e dos seus cursos, nas redes públicas e privadas, observarão o cumprimento do disposto nos **Artigos 12 e 13** desta Lei.

CAPÍTULO IV

DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO NÃO-FORMAL

Art. 15º – No desenvolvimento da Educação Ambiental não-formal e na sua organização, o poder público, em nível municipal, incentivará:

- I. A difusão, através dos meios de comunicação, de programas e projetos educativos e das informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;
- II. A participação das escolas, universidades, instituições de pesquisa, organizações governamentais e não governamentais na formulação e execução de programas, projetos e atividades de Educação Ambiental não-formal;
- III. A participação das empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas, projetos e atividades da Educação Ambiental não-formal;
- IV. O trabalho de sensibilização junto à população;

- V. Desenvolvimento de materiais, práticas e ações educativas nas Unidades Educacionais para promover a Educação Ambiental de forma integrada;
- VI. Incentivar a Educação Ambiental de forma integrada e compartilhada aos Conselhos de Classe, Sistemas de Saúde e demais políticas públicas;
- VII. Adoção de parâmetros e de indicadores de melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente nos programas e projetos de Educação Ambiental.

TÍTULO III – DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16º – A Política Municipal de Educação Ambiental de competência do Poder Público Municipal, na relação integrada e compartilhada, será executada por instituições públicas e privadas do sistema de ensino e pesquisa, e órgãos públicos do Município, envolvendo Conselhos Municipais, as entidades do Terceiro Setor, entidades de classe, os meios de comunicação e demais segmentos da sociedade.

Art. 17º – Como parte de um Processo Educativo e de Gestão Ambiental ampla do Município de Araucária, a Educação Ambiental se realizará pela contribuição das várias instituições, na forma desta Lei, incumbindo:

- I. Ao Poder Público, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e dos órgãos da administração pública, bem como o engajamento da sociedade nas questões socioambientais;
- II. Às instituições educativas, promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas e projetos curriculares que desenvolvem;
- III. Aos Conselhos Municipais, promover o engajamento da sociedade nas ações da Educação Ambiental, bem como através de suas deliberações;
- IV. Às empresas e entidades de classe, promover os projetos destinados aos profissionais para incorporar o conceito da sustentabilidade ao ambiente de trabalho, nos processos produtivos e na logística reversa;
- V. Aos órgãos de comunicação, públicos e privados, promover a Educação Ambiental através das diversas mídias.

Art. 18º – Ficam criados como instrumentos de implementação e gestão da Política Municipal de Educação Ambiental, mediante esta Lei, o Sistema Municipal de Educação Ambiental, o Plano Municipal de Educação Ambiental e o Programa Municipal de Educação Ambiental, os quais serão regulamentados mediante Decreto do Executivo, de forma participativa e com revisão periódica.

§ 1º – Todos têm direitos e deveres em relação à Educação Ambiental, dentro desta premissa, o Sistema Municipal de Educação Ambiental será coordenado pelo Poder Público e estruturado pelas Secretarias Municipais de Meio Ambiente e Educação, com a participação das demais instituições públicas e privadas, tendo como finalidade integrar, sistematizar e difundir informações e experiências, bem como estabelecer indicadores e avaliar a Política de Educação Ambiental do Município de Araucária.

§ 2º – O Sistema Municipal de Educação Ambiental e o Plano Municipal de Educação Ambiental serão custeados por recursos do erário municipal destinados a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e a Secretaria Municipal de Educação, previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA).

§ 3º – O Programa Municipal de Educação Ambiental será financiado por recursos do erário municipal destinados a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA), do Fundo Municipal do Meio Ambiente, e/ou de outras fontes de financiamentos públicos ou privados, quando seus projetos se relacionarem com ações de cunho ambiental.

§ 4º – O Programa Municipal de Educação Ambiental será financiado por recursos do erário municipal destinados a Secretaria Municipal de Educação, previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA), quando seus projetos e ações se relacionarem com ensino público municipal.

Art. 19º – Para a implementação e gestão da Política Municipal de Educação Ambiental serão utilizados os seguintes instrumentos:

- I. Sistema Municipal de Educação Ambiental;
- II. Plano Municipal de Educação Ambiental;
- III. Programa Municipal de Educação Ambiental;

- IV. Processos formativos;
- V. Desenvolvimento de estudos, pesquisas e extensão;
- VI. Produção e divulgação de material educativo;
- VII. Inventário e diagnóstico das ações;
- VIII. Acompanhamento e avaliação, por meio de indicadores;
- IX. Mecanismos de incentivos;
- X. Fontes de financiamentos;
- XI. Parcerias.

Art. 20º – A eleição dos projetos para fins de alocação dos recursos públicos, vinculados ao Programa Municipal de Educação Ambiental, deve ser realizada levando-se em conta os seguintes critérios:

- I. Conformidade com princípios, objetivos e diretrizes desta Lei;
- II. Prioridade aos órgãos integrantes do sistema público de educação e meio ambiente;
- III. Economicidade medida pela relação entre a magnitude dos recursos a alocar, a qualidade do processo educacional e o retorno social propiciado pelo projeto proposto;
- IV. Ressonância com os projetos e programas municipais e com as situações socioambientais do município.

§ 1º – Na eleição que se refere o caput deste artigo devem ser contempladas de forma equitativa todos os projetos dos diferentes distritos do Município de Araucária.

§ 2º – A legislação orçamentária, tributária e ambiental deverá incorporar as diretrizes e prioridades contidas nesta Lei.

Art. 21º – O Plano, Programa, Projetos e ações de Educação Ambiental devem identificar, discutir e propor alternativas para a redução e mitigação dos problemas ambientais do Município de Araucária em relação a:

- I. Áreas verdes e Unidades de Conservação;
- II. Bacias hidrográficas e recursos hídricos;
- III. Uso do solo;
- IV. Combate a poluição em todas as suas formas (solo, ar, água e sonora);
- V. Saneamento básico;
- VI. Resíduos sólidos;
- VII. Consumo consciente;
- VIII. Inclusão socioambiental;
- IX. Urbanização consciente;
- X. Parques, praças e espaços urbanos;
- XI. Defesa do Patrimônio Natural, Histórico e Cultural;
- XII. Outras questões ligadas ao meio ambiente.

Art. 22º - Na implantação de projetos públicos e privados com comprovados impactos ambientais, em nível municipal, deve ser previsto a alocação de recursos destinados à ações de educação ambiental em conformidade com os princípios, objetivos e diretrizes desta Lei.

TÍTULO IV – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS

Art. 23º – O Poder Executivo regulamentará a presente Lei, no prazo de 90 dias.

Art. 24º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

HISSAM HUSSEIN DEHAINI
Prefeito do Município de Araucária

ANEXO 2 – RESOLUÇÃO 002/2007 DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME

1

RESOLUÇÃO CME/ARAUCÁRIA N.º 02/2007 APROVADA EM: 03/07/2007
PARECER N.º 02/2007 ANEXO APROVADO EM: 03/07/2007
COMISSÃO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Portaria N.º 04/2007
INTERESSADO: Sistema Municipal de Ensino de Araucária
MUNICÍPIO DE: ARAUCÁRIA / ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Normas relativas à Educação de Jovens e Adultos para a Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária.

COORDENADORA: Conselheira Maria Irene Bora Barbosa
RELATORES: Relatoria Coletiva da Comissão

O Conselho Municipal de Educação de Araucária, CME/Araucária, no uso de suas atribuições legais, e com fundamento no artigo 11, inciso III, artigos 37, 38 e 87, inciso II, da Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos-EJA, e tendo em vista a Lei Municipal nº 1.528/04, de 02 de dezembro de 2004, que organiza o Sistema Municipal de Ensino de Araucária, e considerando ainda os termos do Parecer nº 02/2007-CME, que a esta se incorpora,

RESOLVE:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º – A Educação de Jovens e Adultos – EJA – Fase I, é uma modalidade de ensino que se destina aos jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental em idade própria, ou que não tiveram a possibilidade de continuidade dos estudos de forma regular.

Parágrafo Único – A Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária garantirá, gratuitamente, a oferta de estudos apropriados, aos jovens e aos adultos que não puderam estudar em idade própria.

Art. 2º – Na Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária, a Educação de Jovens e Adultos – EJA, será ofertada mediante curso presencial para a Fase I, equivalente à escolaridade de 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental.

Art. 3º – Na organização dos cursos, observar-se-á obrigatoriamente:

I – os princípios e as diretrizes que norteiam a educação nacional;

II – os conteúdos mínimos da base nacional comum;

III – a elaboração da Proposta Pedagógica adequada às peculiaridades institucionais e dos educandos.

MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA ESTADO DO PARANÁ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2

Art. 4º – Aos educandos com necessidades educacionais especiais será garantido o acesso e permanência na EJA.

Parágrafo Único – As Unidades Educacionais do município que ofertam a modalidade de EJA – Fase I deverão prever em sua Proposta Pedagógica o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais.

Art. 5º – Os órgãos normativo e executivo do Sistema Municipal de Ensino (SME) organizarão uma Proposta que atenda aos educandos do Ensino Fundamental Regular que estão em séries não correspondentes a sua idade.

Parágrafo Único – As Unidades Educacionais contemplarão as necessidades e interesses desses educandos que tiveram histórico de múltiplas repetências e evasão em suas Propostas Pedagógicas.

CAPÍTULO II DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CURSO DE EJA

Art. 6º – A Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária ofertará em nível de Ensino Fundamental – Fase I (1ª a 5ª séries), cursos de EJA organizados sob a forma presencial, respeitando os seguintes princípios:

- I – carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas horas);
- II – frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total prevista;
- III – calendário escolar que permita a execução da Proposta Pedagógica, atenda a organização curricular e ao disposto em legislação própria;
- IV – número recomendado de 15 (quinze) educandos por turma e número admitido de 25 (vinte e cinco) educandos por turma;
- V – idade mínima de 15 (quinze) anos para matrícula inicial.

Art. 7º – Fica estabelecido o número mínimo de 15 (quinze) educandos para a abertura de turmas de EJA.

Parágrafo Único – Fica autorizada a abertura de turmas de EJA com número menor do que 15 (quinze) educandos nos seguintes casos:

- I – em empresas que solicitem abertura de turmas de EJA para seus trabalhadores;
- II – ausência de outras escolas próximas que ofereçam EJA na comunidade;
- III – atendimento das turmas já organizadas em anos e semestres anteriores;
- IV – quando exceder o número admitido de educandos na turma, devendo essa ser dividida.

Art. 8º – Cabe à SMED no processo de abertura de turmas de EJA em empresas:

- I – direcionar e acompanhar o processo pedagógico;
- II – designar professor do Quadro Próprio do Magistério para atuar com estes educandos;

MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA ESTADO DO PARANÁ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

3

III – garantir, em parceria com a empresa, as condições materiais e de recursos didático-pedagógicos estabelecidos nesta Resolução;

IV – definir uma Unidade Educacional que responda legalmente por estes educandos.

Art. 9º – Compete à direção da Unidade Educacional que oferta EJA viabilizar o acesso a:

- I – espaços existentes na Unidade Educacional (biblioteca, sala de vídeo/DVD, sala de informática e outros);
- II – recursos tecnológicos e materiais pedagógicos existentes na Unidade Educacional;
- III – merenda escolar com qualidade nutricional compatível às necessidades dos educandos;
- IV – auxiliar administrativo responsável pela organização de toda a documentação de EJA.

Parágrafo Único – Cabe à SMED garantir essas condições, espaços e materiais nas Unidades Educacionais.

CAPÍTULO III DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Art. 10 – É de responsabilidade da Unidade Educacional contemplar em sua Proposta Pedagógica a modalidade de EJA que estará pautada pelos seguintes princípios:

- I – Princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum;
- II – Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática;
- III – Princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade das manifestações artísticas e culturais.

Art. 11 – São objetivos da EJA que estarão expressos na Proposta Pedagógica:

- I – situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos, englobando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora;
- II – favorecimento de práticas pedagógicas que garantam a inclusão social.

Art. 12 – No currículo da EJA constará a base nacional comum, prevista no art. 26 da Lei Federal nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 13 – A avaliação terá dimensão formadora, acompanhando o processo contínuo de desenvolvimento do educando e a apropriação do conhecimento, tornando-se o suporte para a ação educativa.

MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA ESTADO DO PARANÁ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

4

§ 1º – A avaliação do processo de ensino-aprendizagem na EJA será registrada através de Parecer Descritivo.

§ 2º – Os registros elaborados durante o processo avaliativo deverão conter indicações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do educando.

§ 3º – A avaliação subsidiará o professor na organização das ações pedagógicas, pautada na observação, na reflexão e no diálogo, tendo em vista a relação de cada educando com o conhecimento mediado pelo professor, no acompanhamento do cotidiano escolar.

Art. 14 – Os professores devem envidar esforços para um processo de avaliação que permita a todos os educandos a conquista da certificação de sua escolaridade.

Parágrafo Único – Possibilitar-se-á terminalidade aos educandos com necessidades educacionais especiais e aos que tenham frequentado um período longo na Educação de Jovens e Adultos, que demonstrem avanços no seu desenvolvimento e a superação de seus níveis de letramento.

CAPÍTULO IV DOS DOCENTES

Art. 15 – Para atuar na EJA, o professor deverá:

I – ser do Quadro Próprio do Magistério;

II – ter disponibilidade de horário exigido para o trabalho;

III – ser mediador do processo de ensino-aprendizagem, considerando os elementos que compõe a realidade do educando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, crenças, valores e gostos artísticos;

IV – participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela SMED.

Parágrafo Único – Para atuar em turmas específicas de educandos com necessidades educacionais especiais, o professor deverá comprovar, além da formação mínima exigida, formação na área de educação especial.

Art. 16 – A SMED garantirá aos professores de EJA a hora atividade como espaço de formação continuada, tempo para planejamento e produção coletiva de material.

CAPÍTULO V DA AUTORIZAÇÃO E RENOVAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO CURSO DE EJA

Art. 17 – O pedido de autorização de funcionamento do curso de EJA – Fase I na Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária será encaminhado à SMED pela Unidade Educacional.

MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA ESTADO DO PARANÁ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

5

Parágrafo Único – A SMED, após a competente instrução do processo, o encaminhará ao Conselho Municipal de Educação (CME) que o analisará e emitirá Parecer.

Art. 18 – O pedido de autorização para funcionamento do curso de EJA – Fase I deverá conter:

I – requerimento à Secretaria Municipal de Educação, assinado pelo Presidente do Conselho Escolar e pelo Diretor da Unidade Educacional, contendo justificativa para a implantação pretendida e dados sobre a demanda, que deverá ser, no mínimo de 15 (quinze) educandos;

II – identificação e documentação da Unidade Educacional: descrição das suas instalações, com as condições materiais e recursos didático-pedagógicos com:

a) salas de aula compatíveis com o número de alunos;

b) espaço para funcionamento dos diferentes serviços existentes (direção, secretaria, coordenação pedagógica);

c) biblioteca, com acervo bibliográfico compatível;

d) laboratório de informática;

e) material de apoio, recursos audiovisuais e tecnológicos adequados ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica;

f) iluminação e ventilação adequadas.

III – Laudo do Corpo de Bombeiros;

IV – Licença da Vigilância Sanitária;

V – Regimento Escolar ou adendo, se for o caso;

VI – Relação da equipe pedagógico-administrativa, do corpo docente e auxiliar administrativo com sua respectiva formação;

VII – Organização Curricular;

VIII – Proposta Pedagógica descrevendo:

a) forma de organização da Unidade Educacional;

b) filosofia e princípios didático-pedagógicos que a regem;

c) conteúdos e respectivos pressupostos teórico-metodológicos;

d) processos de avaliação, classificação e reclassificação;

- e) avaliação institucional da Unidade Educacional;
- f) regime escolar;
- g) plano de formação continuada dos profissionais da Unidade Educacional;
- h) da educação inclusiva.

Art. 19 – Emitido Parecer Favorável para Autorização de Funcionamento pelo Conselho Municipal de Educação, caberá à Secretaria Municipal de Educação expedir o respectivo Ato de Autorização de Funcionamento, que terá validade de 3 (três) anos, contados a partir da sua publicação.

Art. 20 – Para renovação de autorização de funcionamento a Unidade Educacional deverá apresentar:
MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA ESTADO DO PARANÁ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

6

I – Requerimento à Secretaria Municipal de Educação, assinado pelo Presidente do Conselho Escolar e pelo Diretor da Unidade Educacional, contendo justificativa para a renovação pretendida e dados sobre a demanda que deverá ser, no mínimo de 15 (quinze) educandos;

II – Cópia do último Parecer do Conselho Municipal de Educação e do ato de autorização de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação, ou da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, se for o caso;

III – Descrição das melhorias, das construções e aquisições, feitos nos últimos três anos;

IV – Licença da Vigilância Sanitária, com validade à época do pedido;

V – Laudo do Corpo de Bombeiros, com validade à época do pedido;

VI – Cópia do ato de aprovação do Regimento Escolar e seus Adendos;

VII – Cópia do ato de aprovação da Proposta Pedagógica atualizada;

VIII – Alterações na Proposta Pedagógica, se for o caso;

IX – Relação da equipe pedagógico-administrativa, do corpo docente e auxiliar administrativo com sua respectiva formação;

X – Organização Curricular.

Art. 21 – No caso de cessação de atividades escolares desta modalidade de ensino, segue-se as normas vigentes para o Ensino Fundamental.

CAPÍTULO VI

DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Art. 22 – A classificação tem caráter pedagógico centrada na aprendizagem e é o procedimento utilizado pela Unidade Educacional para classificar o aluno no nível de aprendizagem compatível com seu nível de letramento, adquiridos por meios formais ou informais, não comprovados por histórico escolar.

Parágrafo Único – A classificação será realizada, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação elaborada pela Equipe Pedagógica da Unidade Educacional, em consonância com a legislação vigente, orientações da Equipe Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação e aplicada pelo professor.

Art. 23 – O Processo de classificação na Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária referente a escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos realizar-se-á a qualquer tempo, respeitando:

I – idade mínima de 15 (quinze) anos completos para a sua realização.

II – observância da base nacional comum para a elaboração das avaliações.

III – atendimento aos direitos legais dos educandos com necessidades educacionais especiais.

MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA ESTADO DO PARANÁ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

7

Art. 24 – Reclassificação é o processo pelo qual a Unidade Educacional avalia o educando matriculado, levando em conta as normas curriculares gerais, a fim de encaminhá-lo ao período de estudos compatíveis com seu desenvolvimento e nível de letramento, independente do que registre o seu histórico escolar.

Art. 25 – O processo de reclassificação na Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária deverá ser realizado na Unidade Educacional, mediante avaliação elaborada pela Equipe Pedagógica da Unidade Educacional em consonância com a legislação vigente, com orientação da Equipe Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação e aplicada pelo professor, após um período de investigação realizado pelo professor ao educando que realizará o processo.

Art. 26 – Os resultados dos processos de classificação e reclassificação deverão ser devidamente documentados pela Unidade Educacional e encaminhados a SMED para registro e arquivamento.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 27 – A SMED realizará chamadas públicas periodicamente para incentivar a matrícula de pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental a ingressarem na EJA na Rede Pública Municipal.

Art. 28 – Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CME/Araucária nº 05/2006 e demais disposições em contrário.

Araucária, 03 de julho de 2007.

Conselheira Adriana Cristina Kaminski Ferreira

Presidente

Conselheira Maria Irene Bora Barbosa

Coordenadora

MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA ESTADO DO PARANÁ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

8

CONCLUSÃO DA COMISSÃO PERMANENTE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Comissão aprova por unanimidade a Resolução.

Conselheira Titular Adriana Cristina Kaminski Ferreira.....

Conselheira Suplente Gicele Maria Gondek.....

Conselheira Suplente Jaide Zuleica de Farias Forte.....

Conselheira Titular Marta Batista Marques.....

Conselheiro Titular Maria Irene Bora Barbosa.....

Conselheiro Suplente Moacir Marcos Tuleski Pereira.....

CONCLUSÃO DO PLENÁRIO DO CME/ARAUCÁRIA

Em conclusão: O Plenário acompanha a decisão da Comissão Permanente de Educação de Jovens e Adultos e aprova a presente Resolução.

Conselheira Titular Adriana Cristina Kaminski Ferreira, Pres. do CME.....

Conselheiro Titular Aldinei Arantes.....

Conselheira Titular Ana Lúcia Ribeiro dos Santos.....

Conselheira Titular Emília Correia.....

Conselheira Titular Janete Maria Miotto Schiontek.....

Conselheiro Titular João Vilmar Alves David.....

Conselheiro Titular José Luiz Brogiani Rodrigues.....

Conselheira Titular Márcia Regina Natário Katuragi de Melo.....

Conselheira Titular Maria Aparecida Iargas Karas.....

Conselheira Titular Maria Irene Bora Barbosa.....

Conselheira Titular Maria Terezinha Piva.....

ANEXO 3 – ORIENTAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REMOTAS 2020

Orientações para realização das Atividades Pedagógica Remotas - 2020

Prezadas professoras:

Tendo em vista o posicionamento do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária que regulamentam a Educação à Distância como uma das formas para a reposição das aulas suspensas em função da pandemia do COVID-19, a coordenação da Educação de Jovens e Adultos vem sistematizar as ações a serem adotadas para esta modalidade de ensino nesse momento. Tais ações refletem as orientações previstas nos documentos supracitados, além de algumas sugestões enviadas à coordenação da EJA por meio do Whatsapp.

As atividades pedagógicas remotas para a Educação de Jovens e Adultos se dará, fundamentalmente, por meio da disponibilização de atividades impressas, considerando-se as seguintes questões para sua organização, reprodução, distribuição, acompanhamento e contabilização como carga horária de reposição:

- as atividades propostas pelas professoras da EJA, em consonância com o planejamento referencial, devem ser apresentadas de forma clara e objetiva, **indicando a etapa a que se destinam e os objetivos que se pretendem alcançar;**
- depois de organizadas, essas atividades deverão ser postadas pelas professoras no Google Drive do e-mail professoraseja2020@gmail.com para serem vistas pela coordenação da EJA, antes de serem reproduzidas e encaminhadas aos estudantes;
- a coordenação da EJA selecionará as atividades para compor as apostilas que serão entregues aos estudantes da 1ª e 2ª etapas no primeiro momento, buscando contemplar atividades de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências;
- depois de organizadas, as apostilas serão disponibilizadas às professoras da EJA no Google Drive do e-mail professoraseja2020@gmail.com, em pastas específicas para cada etapa.
- cada duas propostas de atividades (encaminhadas para cada etapa) contabilizarão a reposição de 4 horas (1 dia letivo) e a quantidade de atividades que comporá cada apostila nesse primeiro momento dependerá do material enviado pelo corpo docente à coordenação da EJA **até 05- 05-20** pelo Google Drive do e-mail ora mencionado;
- caberá às professoras **agendar** com seus estudantes **a entrega do material impresso para o dia 11 de maio de 2020 nas unidades em que frequentam as aulas**, tomando as medidas necessárias para evitar aglomerações e recomendando, inclusive, **que estudantes idosos se façam representar por seus familiares** para apanhar as atividades a serem realizadas à distância;
- **é fundamental que, no momento em que estiverem entregando o material impresso para os estudantes ou seus representantes, as professoras se coloquem à sua disposição para esclarecer eventuais dúvidas pelas redes sociais (via Whatsapp ou E-mail);**

- é imprescindível que se tenha muita cautela ao postar vídeos ou atividades nas redes sociais em função das questões relacionadas aos direitos autorais;
- **as atividades realizadas à distância, para efeito de contabilização de horas/dias letivos, serão validadas pela coordenação da EJA em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Araucária devendo, por esta razão, compor o portfólio dos estudantes assim que forem corrigidas;**
- além das atividades impressas propostas para cada dia letivo, **planejadas de modo a não ultrapassar mais de uma hora para sua execução**, podem ser indicadas leituras e/ou vídeos que sirvam como **suporte** para sua execução, **não devendo, portanto, caracterizarem-se como condição sem a qual sua execução seja possível.**
- para facilitar o processo de correção das atividades realizadas à distância, sugere-se que as professoras agendem com seus estudantes data para a sua entrega, preferencialmente na data de entrega das próximas atividades;
- **a impressão das atividades ficará sob a responsabilidade de cada professora, haja vista que a maioria já manifestou sua possibilidade em fazê-lo. Contudo, caso alguma professora encontre dificuldades para realizar a impressão dessas atividades, deverá entrar em contato com a coordenação da EJA para encontrar uma solução viável;**
- é da responsabilidade das professoras **controlar a entrega, a realização e a devolução das atividades à distância (através do formulário e planilha disponibilizados pela coordenação)** aos seus estudantes, considerando que da sua execução depende a contabilização da carga horária de reposição do ano letivo de 2020, determinada pelos órgãos competentes.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: quanto maior for o número de atividades que conseguirmos organizar neste primeiro momento, mais dias de reposição das aulas conseguiremos efetivar e menos vezes teremos que convocar os estudantes para irem até as unidades de ensino para apanhá-las. Considerando que o Conselho Municipal prevê até 150 horas de reposição à distância e que cada 2 atividades contabilizam 4 horas de reposição, teríamos que propor 75 atividades para cada etapa, a depender do tempo em que as aulas ficarão suspensas. Exemplificando melhor, são 150 horas divididas por 4 horas de cada dia letivo = 37 dias letivos possíveis de reposição com atividades à distância; e se precisamos de 2 atividades para repor cada dia, isso resulta em 75 atividades para cada etapa.

Segue cronograma que sintetiza as ações do processo de Educação à Distância para a reposição da carga horária da Educação de Jovens e Adultos no ano letivo de 2020.

AÇÕES	RESPONSABILIDADE	PRAZOS
1. Organização das atividades (para serem impressas) em consonância com o Planejamento Referencial para os estudantes da 1ª e 2ª etapas, de acordo com a formatação apresentada na atividade postada pela	Professoras da EJA	De 29-04-20 A 05 – 05 -20

professora Cleusa no Google Drive do e-mail professoraseja2020@gmail.com		
2. Postagem das atividades elaboradas no Google Drive do e-mail professoraseja2020@gmail.com para análise da coordenação da EJA	Professoras da EJA	Até 05-05-20
3. Seleção das atividades que comporão as apostilas da 1ª e 2ª etapas no primeiro momento e devolutiva às professoras, via Google Drive do e-mail professoraseja2020@gmail.com ,	Coordenadora e pedagoga da EJA	Até 10-05-20
4. Impressão das apostilas para os estudantes 1ª e 2ª etapas.	Professoras da EJA	11-05-20
5. Entrega do material aos estudantes nas unidades de ensino de acordo com as orientações indicadas neste documento: evitando aglomerações, estabelecendo com eles canal de comunicação virtual para sanar-lhes eventuais dúvidas na realização das atividades propostas e conscientizando-os para a devolutiva das mesmas, uma vez que contarão horas de reposição de carga horária para o ano letivo de 2020. Agendar com os estudantes o horário para a entrega do material.	Professoras da EJA	12-05-20 - entre 17h e 19:30 horas (cada professora deve prever 1 hora para fazer a entrega, considerando o horário que melhor vai atender as necessidades dos estudantes sob sua responsabilidade)
6. Devolutiva das atividades pelos estudantes às professoras para correção e organização do portfólio.	Estudantes da EJA	Combinar com os estudantes data para entrega, dando prazo de mais ou menos 20 dias.
7. Validação da reposição da carga horária de cada estudante a partir da análise do portfólio individual.	Coordenadora e pedagoga da EJA em conjunto com a SMED.	Assim que as aulas recomecem.

Em caso de dúvidas, estamos à disposição.

Cleusa e Clarice

Coordenação da EJA

Araucária, 24 de abril de 2020

**ANEXO 4 - ELEMENTOS ESTRUTURANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR**

ELEMENTOS ESTRUTURANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR

Delma Cavaleiro de Ávila Andrade



**Programa De Pós-Graduação Em Rede Nacional
Para O Ensino De Ciências Ambientais**
Mestrado em Ciências Ambientais – Pólo UFPR

DELMA CAVALHEIRO DE ÁVILA ANDRADE

ELEMENTOS ESTRUTURANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR

Matinhos
2020

01. HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO

O presente documento é resultado do processo de investigação desenvolvido por meio da pesquisa participante, realizada durante o período de agosto a novembro de 2019 e julho a agosto de 2020, com uma carga horária total de xxxxx, com estudantes e professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Araucária das seguintes escolas públicas municipais:

- Escola Municipal Ayrton Senna da Silva
- Escola Municipal Ibraim Antonio Mansur
- Escola Municipal Professora Silda Sally W. Elke

Para a sistematização deste documento, foram realizados círculos de diálogos com estudantes e professoras, sendo os elementos aqui descritos o produto das discussões e reflexões realizadas com esse coletivo.

02. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

- [Lei nº 6.938, de 31/08/81, institui a Política Nacional de Meio Ambiente](#)¹² – no artigo 2º, inciso X, afirma a necessidade de promover a “*Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente*”.
- [Constituição Federal, 1988](#)¹³ – reconhece no art. 225, §1º, inciso VI, o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à Educação Ambiental e atribui ao Estado o dever de “*promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*”.
- [Lei nº 9.394, de 20/12/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional](#)¹⁴ (LDB) – o artigo 32, inciso II, indica que no Ensino Fundamental, deve-se trabalhar a “*compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade*”; e no artigo 36, § 1º, os currículos do ensino fundamental e médio “*devem abranger, obrigatoriamente,*

12 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm

13 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

14 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

(...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

A chegada da temática às salas de aula se dá então, de forma mais efetiva, com a LDB em 1996 e, na sequência, em 1999, com a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental, **Lei nº 9795/1999**, regulamentada posteriormente pelo **Decreto nº 4.281/2002**. Esses instrumentos legais, determinaram princípios, objetivos e diretrizes da educação ambiental, em consonância com documentos pactuados pela sociedade civil, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta da Terra (1992).

Mais recentemente a publicação da **Resolução Nº 2, de 15 de Junho de 2012**, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental conceituando a educação ambiental como “os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais voltados para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

No Estado do Paraná, a Política de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental são bem recentes, criados pela **Lei Nº 17.505 de 11 de Janeiro de 2013**¹⁵ e regulamentadas pelo **Decreto Nº 9.958 de 23 de Janeiro De 2014**, **criando também, o órgão gestor e a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental – CIEA/PR. Propõe o desenvolvimento da educação ambiental em ambiente formal (nas instituições de ensino públicas e privadas) e em ambientes não formais, por meio de ações e práticas fora do sistema formal de ensino.**

No município de Araucária a promulgação da **Lei Nº 2.277/2010**, regulamentada pelo **Decreto Nº 30.759/2017**, ao instituir a Política Municipal de Meio Ambiente, trouxe como um de seus princípios e instrumentos a Educação Ambiental, porém não especificava como ela se daria efetivamente, indicando a necessidade de definição em lei complementar. Com esse objetivo o Conselho Municipal do Meio Ambiente de Araucária (CONDEMA), por meio da Câmara Técnica de Educação Ambiental, disponibilizou à população da cidade uma Consulta Pública sobre a Minuta da Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária/PR, a ser realizada no período de 23/09/2020 a 23/10/2020, para considerações e posterior validação na Conferência Municipal de Meio Ambiente que tem previsão de realização em novembro/2020.

15 Disponível em: http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/SITE_SEMA/EDUCACAOAMBIENTAL/POLITICAESTADUALEA/Lei17505.docx. Acessado em 20 out. 2020.

Sendo aprovada, a referida lei instituirá a política de Educação Ambiental no município de Araucária fundamentando-se nas legislações indicadas anteriormente aqui, tendo como um de seus objetivos principais a presença da Educação Ambiental de forma interativa, articulada e transversal em todos os níveis e modalidades do processo educativo de caráter formal e não-formal.

03. PRINCÍPIOS, FINS E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR

Compreendendo a centralidade/transversalidade que a temática ambiental deve ter nos processos educativos da EJA, visto que a cidade de Araucária abriga sérios problemas ambientais resultantes de um processo crescente de industrialização, estabelecemos coletivamente alguns caminhos para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular.

Reigota (1991) defende que “a Educação Ambiental Popular é de fundamental importância para que as camadas da classe popular continuem nas suas reivindicações por melhores condições de vida, pela democracia e pela cidadania” (p. 39), e que “os projetos de educação popular ambiental devem levar em consideração os problemas ambientais específicos de cada região e as suas implicações econômicas, ecológicas, éticas, culturais e sociais a nível planetário” (p. 39). O autor traz explicitamente a ideia de que uma Educação Ambiental Popular deve ter lugar de destaque nos processos educativos e considera que

[...] a participação social das camadas da classe popular se torna cada vez mais importante e decisiva e ela deve ser ampla, saindo das reivindicações imediatas para garantir um avanço qualitativo, e propondo, inclusive, alternativas para a realização do desenvolvimento sustentado e da educação que estabeleça uma nova aliança entre a humanidade e a natureza, e novas relações políticas entre os hemisférios Norte e Sul do planeta (REIGOTA, 1991, 39).

Assim, podemos encontrar em uma proposta de Educação Ambiental Popular esse lugar adequado para o exercício democrático dentro da escola, onde os sujeitos por meio da **participação social e do diálogo** vão coletivamente construindo os conhecimentos necessários, não somente para compreender o mundo em que vivem, mas para nele atuarem de forma cada vez mais consciente.

Loureiro (2015) nos ajuda a compreender o lugar de destaque da educação ambiental ao defender que

[...] em uma abordagem estritamente histórica da educação ambiental, afirmamos que a sua característica básica é colocar racionalmente sob questão toda verdade socialmente apresentada, afirmada e legitimada e refutar todo e qualquer pensamento que dissocia sociedade de natureza. Isso impõe também como questão, entre outras, o estatuto da ciência e seus vínculos com as ideologias, a função de dominação do Estado, a “naturalização” dos mecanismos de expropriação e de preconceitos e o processo de instrumentalização das relações sociais (LOUREIRO, 2015, p. 161).

Nesse sentido, defende-se aqui que vincular a dimensão ambiental à centralidade dos processos educativos possibilitará que seus protagonistas, os diferentes sujeitos envolvidos nesses processos, discutam coletivamente o caráter – político, social, econômico, ambiental e outros possíveis – das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza. Nessa perspectiva não há mais espaço para a transmissão de conteúdos, mas um exercício permanente de compreensão crítica da realidade na qual não se admite a produção de conhecimentos fora da realidade social em que docentes e estudantes trabalhadores estão inseridos.

Loureiro (2015) ainda nos indica que “os conhecimentos científico, tecnológico e filosófico não são neutros, mas se situam nos processos sociais e nas contradições de classe e atendem a determinados fins, sendo verdades socialmente determinadas” (p. 163). O autor ainda afirma que, o que se pretende é uma postura teórico-prática transformadora, um posicionamento político comprometido com as lutas populares por emancipação. Postura que requer de nós educadores um outro modo de fazer educação.

E pensando nesse outro modo de fazer educação, apresentamos a seguir os elementos estruturantes para o desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular, contribuindo para que cada uma das turmas de EJA, a partir desses elementos, estructurem uma proposta pedagógica articulada às problemáticas da sua localidade.

04. ELEMENTOS ESTUTURANTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR

a) O diálogo da Cultura Popular com os conhecimentos escolares

O conhecimento popular não é valorado pela escola, o que se traz de experiência não é considerado conhecimento que tenha validade cultural no âmbito escolar. Se o distanciamento persiste o desafio também continua, dos conhecimentos escolares se organizarem de forma a ir significando aqueles conhecimentos já apresentados pelos estudantes e, nessa significação ambos se modificam, tanto o currículo formal quanto os conhecimentos populares, que alcançam um outro nível de consciência.

Freire aprofunda essa ideia ao defender que

educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2003, p. 25)

E é essa prática escolar que se deseja, especialmente na EJA. O desafio então é organizar o trabalho pedagógico de modo que os conhecimentos científicos e aqueles advindos da Cultura Popular, se entrelacem de tal forma que a fragmentação disciplinar que propõe hora aula de Ciências, hora de História ou Geografia, seja superada e que as problemáticas da vida real, que vão sendo estabelecidas no decorrer dos diálogos, tenham centralidade nos processos educativos.

b) A identidade cultural dos estudantes ocupando uma posição central no processo educativo

Freire (1993), na Oitava Carta do livro “Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar”, vai tratar sobre um tema de extrema importância para a EJA: a identidade cultural e a educação. No primeiro parágrafo, já começa anunciando que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem (p. 93). Sobre a constituição dessa identidade, declara que “nem somos só o que

herdamos nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos” (p. 93).

A constituição dessa identidade está atrelada, intrinsecamente, aos modos de vida e aos processos formativos, sejam eles formais ou informais, nos quais os sujeitos se inserem no decorrer de sua existência. Freire ainda aprofunda a questão dizendo que

a chamada “força do sangue”, para usar uma expressão popular, existe, mas não é determinante. Como a presença do cultural, sozinha, não explica tudo. [...] As interdições à nossa liberdade são muito mais produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas do que das estruturas hereditárias (FREIRE, 1993, p.95).

Na sequência dessa ideia, apresenta, então, algo que muito nos interessa, considerando o que até temos discutido, um desafio para educadoras e educadores que, de fato, pretendem atuar por meio dos processos educativos na perspectiva da emancipação

[...] que a educadora seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que se vêm formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente facilmente aceitos no mundo concreto da professora (FREIRE, 1993, p.97).

A decisão de retornar à escola, já é uma grande superação na vida daqueles que decidem matricular-se na EJA. E, nesse sentido, há que se qualificar essa escola de tal maneira que esses jovens, adultos e idosos encontrem não só um ambiente acolhedor, mas conforme Holler, Fagundes, Farias, (2019), um espaço onde se realize o movimento proposto por Freire, por meio do diálogo e da participação, o da libertação e o do reconhecer-se como sujeito de sua história, portanto, protagonista, e não mero coadjuvante ou espectador da própria vida. A sua identidade cultural precisa portanto ser central no processo educativo e a partir dela, o currículo vai ganhando sentido e significado, podendo ser construído e reconstruído quantas vezes for necessário.

c) Consciência Ambiental

O desenvolvimento de uma consciência ambiental, requer a compreensão e a reflexão sobre a realidade que está posta no nível mais imediato de vivência dos

estudantes trabalhadores e avance para uma compreensão global de como os processos sociais, econômicos e culturais têm interferido e modificado o meio ambiente de modo que a vida, de cada um e de todos os seres vivos, tem sido afetada. Loureiro (2015), ao tratar do desenvolvimento da Educação Ambiental numa perspectiva crítica da educação, vai nos ajudar a pensar no desenvolvimento dessa consciência ambiental, a partir da compreensão de que

[...] conhecer é a base da consciência do mundo em que vivemos e da intervenção neste. Para a tradição crítica, o ser humano deve ser entendido como um ser criador que, por meio de sua atividade no mundo, vai alterando a realidade e produzindo cultura. Nesta, não se pensam os conceitos e significações simbólicas descolados das condições objetivas de vida. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade (LOUREIRO, 2015, p.166).

O autor ainda nos ajuda aprofundar um pouco mais a ideia de consciência ambiental quando afirma que

ao indagar-se, conhecer, compreender, interpretar e agir, o ser humano desperta potencialidades e mobiliza sua capacidade de optar, de decidir, de escolher (ainda que sob as coerções sistêmicas) e, ao exercer a escolha na ação que desenvolve, não muda apenas o mundo, mas muda também sua posição diante do mundo (p.166).

O desenvolvimento da consciência ambiental, está diretamente ligada à essa postura de mudar a posição diante do mundo e que ela passa necessariamente pelos níveis da individualidade e da coletividade, reafirmando a ideia de corresponsabilização em cada um desses níveis: o que é de responsabilidade individual nas questões ambientais e o que é da coletividade? Procurar resposta à essa questão pode ser um excelente tema-gerador para a EJA, ainda que sejam imensos os obstáculos para o desenvolvimento de uma consciência ambiental.

d) Algumas Dimensões para Organizar o Trabalho Pedagógico

Para avançar um pouco mais na estruturação dessa proposta, os diálogos realizados com os estudantes e professoras da EJA apontaram para algumas dimensões que podem contribuir na compreensão das interrelações que existem entre o ambiente e a sociedade estruturada num determinado território e ampliar-se para uma compreensão dessas interrelações num nível mais global. Seriam elas:

- Dimensão da espacialização (onde?);
- Dimensão da compreensão temporal (quando?);
- Dimensão da humanização ou desumanização (quem?) e finalmente
- Dimensão na perspectiva da emancipação (como?).

Arroyo (2017) indica que a partir dos percursos diários dos estudantes trabalhadores, pelas cidades e pelos campos, é possível construir uma “cartografia do espaço urbano, dos campos. Uma cartografia do seu viver. Das possibilidades e limites do seu viver, de sua humanização” (p. 33). O autor considera que as cartografias revelam as questões, os problemas a serem tratados nos currículos. Assim, cada uma das dimensões indicadas aqui, em seu aspecto específico, colabora na superação da fragmentação tão presente no ambiente escolar ao tratar os conhecimentos, contribuindo significativamente para compreensões mais aprofundadas da realidade. As dimensões podem dar visibilidade aos diferentes aspectos dessa cartografia construída com os estudantes.

É importante destacar também, que uma proposta na perspectiva de Educação Ambiental Popular não se propõe a fazer listagem de conteúdos, mas pressupõe a compreensão que os temas geradores serão aqueles elencados coletivamente num determinado grupo concreto, mediados pelo diálogo freireano. As dimensões aqui sistematizadas podem ser suleadoras desse diálogo. Também não propõe a fragmentação dos conhecimentos em disciplinas, mas uma abordagem cuja categoria central para sua compreensão é a da totalidade sendo necessário mobilizar diferentes áreas de conhecimento para o tratamento da problemática manifestada por aquele determinado grupo e assim contribuir para sua superação e ou transformação.

e) Os Temas Geradores

A partir da consideração sobre as dimensões para organização do trabalho pedagógico, um outro elemento que também merece ser considerado no desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental Popular é o da variação/mutabilidade dos conhecimentos, caminhando na contramão do que se observa em Propostas Pedagógicas que estabelecem, a priori, os conhecimentos a serem desenvolvidos em cada época/período letivo, independente de quem serão os estudantes ou de como a sociedade se comporta na atualidade.

Em se tratando da EJA, essa questão é ainda mais agravante, visto que a significação dos conhecimentos é um dos fundamentos para a permanência dos estudantes na escola. Durante o círculo de diálogo com as professoras, destacou-se que o trabalho pedagógico a partir dos temas geradores é a alternativa coerente com o processo de Educação Popular. Sobre os temas geradores, Freire nos explica que

é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2003, p.50).

Nesse sentido o processo educativo precisa ser articulado a tal ponto de modo que docentes e estudantes ao manifestar suas percepções sobre a realidade, nesse mesmo movimento, selecionem os temas geradores, pois conforme Freire (2003) o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (p. 56).

O interessante do trabalho com os temas geradores, é que não se estabelece uma relação vertical na docência, na qual o educador tem o conhecimento que será transmitido para os estudantes. Pelo contrário, da mesma forma trará para a discussão as suas percepções e os seus conhecimentos sobre a problemática em questão. E ambos, estudantes e educadores ampliam suas compreensões sobre a realidade no diálogo que se estabelece.

No processo educativo a partir de temas geradores, os dados da atualidade que constituem o cenário local/global nos aspectos de como o desenvolvimento econômico tem se sustentado na superexploração dos recursos naturais e humanos, e dos impactos dessa exploração tanto para o meio ambiente como para a saúde, entre outros, serão subsídios para os diálogos e reflexões durante a investigação das problemáticas.

f) Formação Continuada

Um último elemento estruturante que pode contribuir na construção de uma proposta de Educação Ambiental Popular é a Formação Continuada dos educadores. A complexidade alcançada pela sociedade atual, o movimento contínuo das transformações sociais e naturais exigem da educação e por conseguinte do educador, o mesmo movimento para acompanhar tais transformações. A Formação continuada constitui-se então como uma das possibilidades de desenvolvimento profissional dos educadores.

A ideia de Formação Continuada ganhou visibilidade no Brasil principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, como uma das políticas de valorização do profissional da educação escolar. Lima (2010) destaca a importância desse processo tratando-o como complementar à formação inicial.

No Brasil, a formação continuada tem assumido um caráter complementar à formação inicial, ao identificar-se que, em muitos casos, a graduação superior, realizada de forma presencial, semipresencial ou à distância, não propicia a base suficiente para a atuação do professor. Por outro lado, uma vez que a realidade é dinâmica, a formação inicial não é subsídio suficiente para que se encontrem soluções para os problemas que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem. (LIMA, 2010, p.16)

Considerando então essa ideia de complementariedade, a Formação Continuada pressupõe que os processos de estudo e reflexão realizado com os educadores ampliem suas possibilidades de superar lacunas deixadas na formação inicial. No entanto, a autora também nos ajuda a compreender que não se pode sobrecarregar os educadores e sua formação, quer seja inicial ou continuada, imputando-lhes a responsabilidade sobre êxitos ou fracassos do sistema educacional. Indica que

[...] muitos são os problemas e as necessidades a serem enfrentados, resolvidos, uma vez que estamos inseridos num contexto de exclusão e desigualdade social, na busca de alcançar uma educação pública de qualidade. A formação de professores é apenas uma das condicionalidades para que se alcance tal desiderato (LIMA, 2010, p. 16).

Assim, outras condicionalidades são igualmente importantes e devem, juntamente com a formação dos professores, serem partes integrantes das políticas públicas educacionais. Desde o espaço físico adequado até a inserção de novas tecnologias, são inúmeras as condições que ainda hoje são necessárias nas escolas e

que, juntamente com a formação dos educadores podem contribuir para processos educativos mais significativos.

05. CONCLUSÃO

Todos os elementos aqui descritos têm a finalidade de contribuir nos processos pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos em Araucária e são resultantes dum intenso processo de discussão com estudantes e professores. Sua efetividade se dará na medida em que cada uma das turmas de EJA , estudantes e professores, estejam dispostos a romper com os currículos pré-determinados e ousar nos princípios da Educação Popular.

Diferentes propostas podem e devem surgir a partir destes elementos, e na continuidade das discussões, outros elementos importantes podem ser acrescentados para que a Educação Ambiental tenha seu lugar adequado nas propostas pedagógicas das escolas. Este é o desafio que ainda persiste.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Meio Ambiente. Lei Nº 2.277/2010. **Política Municipal de Meio Ambiente**. 2010.

PARANÁ. Secretaria Estadual do Meio Ambiente. Lei nº 17505/2013. **Política de Educação Ambiental e Sistema de Educação Ambiental**. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 2/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2012

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. [Lei nº 6.938,/1981. Política Nacional de Meio Ambiente](#). 1981.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei nº 9797/1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. 1999.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de políticas para o desenvolvimento sustentável. **Agenda 21 e um novo modelo de civilização**. Brasília: MMA, 2 1981 003. 12 p. (Caderno de debate agenda 21 e sustentabilidade).

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação**. 8ª edição Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985. _____. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 13 ed. Ed, Olho Água, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Ed. Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. Paz e Terra, 2007.

HOLLER, Silvana Cassia. **Educação do campo, educação popular e a geografia: uma contrução dialógica**. Curitiba: Intersaberes, 2019.

LIMA, Jucimara Bengert. **Formação continuada e desempenho estudantil: o caso de Araucária – Paraná**. 134f. Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental e Epistemologia Crítica**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 159-176, jul./ dez. 2015.

REIGOTA, Marcos. **Fundamentos Teóricos para a Realização da Educação Ambiental Popular**. Em Aberto, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.